



Koivunen Maiju

”Yksin ei ihan kaikkeen pysty, siihen mihin kaksikymmentä muuta.”

Yksiopettajaisten koulujen opettajien kokema työhyvinvointi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Yksin ei ihan kaikkeen pysty, siihen mihin kaksikymmentä muuta.” Yksiopettajaisten koulujen opettajien kokema työhyvinvointi (Maiju Koivunen)

Pro gradu, 77 sivua, 4 liitesivua

Toukokuu 2019

Tämän pro gradu -tutkielman päämääränä on selvittää seitsemän yksiopettajaisen koulun opettajan kokemuksia työhyvinvoinnistaan. Tutkimuskysymysten avulla perehdytään opettajien työhyvinvointia kuormittaviin ja tukeviin tekijöihin, sekä työyhteisön pienuuden vaikutuksia työhyvinvointiin. Yksiopettajaisia kouluja on Suomessa toukokuussa 2019 viisi kappaletta ja olen saanut tutkimukseen kaikki nämä opettajat mukaan.

Tutkielma on toteutettu kvalitatiivisena tutkimuksena. Tutkimusotteena käytettiin fenomenografista tutkimusotetta. Tutkimusaineisto tutkimukseen on kerätty seitsemän yksiopettajaisen koulun opettajan puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Viisi näistä opettajista työskenteli haastattelujen aikaan yksiopettajaisessa koulussa ja kaksi opettajista oli toiminut muutama vuosi aiemmin yksiopettajaisessa koulussa. Aineiston kerääminen tapahtui tammi-maaliskuussa 2019. Haastattelut toteutettiin videopuhelun välityksellä kahta lukuun ottamatta. Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimustulosten mukaan yksiopettajaisen koulun opettajat ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä työhönsä ja pitävät työhyvinvointiaan hyvänä. Yksiopettajaisten koulujen opettajien työhyvinvointia kuormittavat monenlaiset tekijät, kuten yhdysluokkaopetus, koulun lakkautus, henkilökohtainen elämä, kollegoiden puute, sairastuminen, työmatka sekä ongelmat työparin tai kyläyhteisön kanssa. Opettajien työhyvinvointia yksiopettajaisissa kouluissa puolestaan tukevat esimerkiksi työn vapaus, kyläyhteisö, työpari, esimies, vanhemmat, työhyvinvoinnin edistäminen ja työympäristö. Työyhteisön pienuus vaikuttaa myös opettajien työhyvinvointiin, sillä yhden opettajan koulussa työparilla on suuri merkitys, välituntivalvonnat ja sairastuminen kuormittaa sekä kollegoiden puuttuminen vaikuttaa negatiivisesti, mutta myös positiivisesti. Tutkimuksessa esiin nousi se, että monet tekijät voivat olla opettajan työhyvinvoinnille samaan aikaan kuormittava tekijä ja voimavara.

Avainsanat: työhyvinvointi, yksiopettajainen koulu, kyläkoulu, työyhteisö, opettajuus

Sisältö

1. Johdanto.....	4
2. Kyläkoulu.....	6
2.1 Kyläkoulujen historia	6
2.2 Kyläkoulujen piirteitä.....	7
2.3 Kyläkouluopettajan työ	10
2.4 Yhdysluokkapedagogiikka	11
2.5 Kyläkoulujen lakkautukset	14
3. Työhyvinvointi.....	16
3.1 Työhyvinvoinnin käsitteitä.....	16
3.2 Työhyvinvoinnin malleja	19
3.3 Opettajan työhyvinvointia tukevat tekijät.....	20
3.4 Opettajan työhyvinvoinnin kuormitustekijät	22
3.5 Aiempia tutkimuksia opettajien työhyvinvoinnista	25
4. Tutkimuksen toteutus	28
4.1 Tutkimuskysymykset	28
4.2 Laadullinen tutkimus	29
4.3 Fenomenografinen tutkimusote	30
4.4 Tutkimuksen aineisto	32
4.5 Aineiston analyysi	35
4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	38
5. Tutkimustulokset	42
5.1 Opettajien kokemaa työhyvinvointia yksiohjaajaisessa koulussa	42
5.2 Opettajien työhyvinvointia kuormittavat tekijät.....	44
5.3 Opettajien työhyvinvointia tukevat tekijät	54
5.4 Työyhteisön pienyyden vaikutukset työhyvinvointiin.....	60
5.4 Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset	64
6. Pohdinta	69
Lähteet	72
Liite 1	80
Liite 2	82

1. Johdanto

Kyläkoulut ovat Suomessa perinteikkäitä ja niitä on tarvittu harvaan asutuilla alueilla. Maaseutujen tyhjenemisen vuoksi, kyläkouluja on lakkautettu viidentoista vuoden aikana yli tuhat. Asutukset keskittyvät yhä enemmissä määrin kaupunkeihin, jolloin kyläkoulujen asema heikkenee väistämättä. Kyläkoulujen määritelmänä on käytetty oppilasmäärää, joka on kyläkouluissa perinteisesti alle 50. Kyläkouluissa, joissa on yksi, kaksi tai kolme opettajaa, toteutetaan yhdysluokkapedagogiikkaa. Oppilasmäärän väheneminen voi johtaa kyläkoulun lakkautukseen tai vaihtoehtoisesti koulu voidaan muuttaa yksiopettajaiseksi. (Korpinen, 2010b, 9-25.)

Työhyvinvoinnin on nähty nousseen pinnalle 1990-luvun laman jälkeen, jolloin muuttuivat niin työn vaatimukset kuin työn kuormittavuus. Työhyvinvointi on edelleen ollut vahvasti esillä mediassa, sillä työhyvinvointi on alentunut edelleen jatkuvasti. (Hakanen, 2005, 227.) Erityisesti mediassa on kiinnitetty huomiota opettajien työuupumukseen. Oma mielenkiintoni opettajien työhyvinvointia kohtaan on herännyt jo kauan aikaa sitten. Olen lukenut paljon uutisia opettajien työhyvinvoinnista, joten koen aiheen tutkimisen itselleni mielekkäänä ja motivoivana. Aiemmissa tutkimuksissa on huomattu opettajien työhyvinvoinnin vaikuttavan koko kouluyhteisön hyvinvointiin. Yksiopettajaisessa koulussa opettaja toimii yksin, joten kouluyhteisö voi olla hyvin pieni.

Pro gradu -tutkielmassa keskityn yksiopettajaisen koulun opettajiin ja heidän kokemuksiinsa työhyvinvoinnista. Tutkimuksessa keskitytään erityisesti opettajien kokemuksiin ja tuntemuksiin työhyvinvointiin liittyen. Tutkimuksen pohjana vaikutti fenomenografinen tutkimusote ja tutkielma on toteutettu kvalitatiivisena tutkimuksena.

Laadullisen tutkimuksen tavoin johdannon jälkeen keskitytään määrittelemään tutkimuksen kannalta oleelliset käsitteet, jotka ovat tässä tutkimuksessa kyläkoulut ja työhyvinvointi. Johdannon jälkeen tutustutaan kyläkoulun käsitteeseen ja kyläkouluihin liittyviin tekijöihin, kuten kyläkoulujen historiaan, piirteisiin, kyläkoulun opettajan työhön, yhdysluokkapedagogiikkaan sekä koulujen lakkautuksiin. Toisessa teorialuvussa määritellään työhyvinvointi. Esittelen luvussa muutamia työhyvinvoinnin käsitteitä ja malleja. Lisäksi erittelen opettajien työhyvinvointiin vaikuttavia kuormittavia ja tukevia tekijöitä, sekä perehdytään aiempiin tutkimuksiin, jotka käsittelevät opettajien työhyvinvointia. Neljäs luku paneutuu tutkimuksessa käytettyihin metodeihin. Laadullinen tutkimus ja fenomenografinen

tutkimusote ovat määritelty tarkasti. Luvussa olen lisäksi selvittänyt tutkimuksen aineiston ja sen analysoinnin sekä tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden. Viidennessä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Alaluvut ovat jaoteltu tutkimuskysymysten mukaan ja viimeinen alaluku kokoaa tutkimuksen tulokset lopputarkasteluun ja johtopäätöksiin. Viimeinen pääluku sisältää tutkimuksen pohdintaa ja tutkimuksen toteutuksen analysointia.

Tutkimusten tulosten avulla pyritään luotettavaan tietoon opettajien työhyvinvoinnin kokemisesta. Tutkimuksen tulokset kiinnostavat niin yksiopettajaisen koulun opettajia, kuin kyläkoulun opettajia. Toisaalta toivon myös päättäjien kiinnostuvan tutkimuksen tuloksista, jotta he voisivat koulun lakkautuksen edessä miettiä, olisiko yksiopettajainen koulu vaihtoehto lakkautukselle. Työnantajat ovat vastuussa työntekijöidensä työhyvinvoinnista, jolloin työnantajat voisivat miettiä millaiset tekijät vaikuttavat yksiopettajaisen koulun opettajan työhyvinvoinnin rakentumiseen. Tutkimus on antanut yksiopettajaisen koulun opettajille mahdollisuuden tuoda omaa näkemystään työhyvinvoinnista esiin.

2. Kyläkoulu

Kyläkouluille tyypillisiä piirteitä ovat esimerkiksi yhdysluokat, lakkautukset sekä kyläyhteisön merkitys koululle. Seuraavissa luvuissa avataan näitä käsitteitä enemmän. Kyläkoulut ovat erittäin merkittäviä sekä arvostettuja oppimis- ja kasvuympäristöjä niin oppilaille, opettajille kuin kylän asukkaille (Kilpeläinen, 2010b).

2.1 Kyläkoulujen historia

Kyläkoulujen historiaa, kehitystä ja asemaa on analysoitava muun koululaitoksen kasvun yhteydessä, sillä koulutyyppejen erillistä kehittymistä ei pystytä rajaamaan. 1860-luvulla Suomessa syntyi virallinen kansakoululaitos. Tällöin kaupungit olivat velvollisia järjestämään opetusta. Vuonna 1898 astui voimaan piirijakoasetus, jolloin maalaiskuntien tuli jakaa alueet kansakoulupiireihin. Piirijakoasetus määräsi myös, että jokaisen lapsen tuli saada opetusta, eikä koulumatka saisi olla yli viittä kilometriä. (Peltonen, 2002, 29-32.)

Oppivelvollisuuslaki muuttui vuonna 1921, jolloin koulunkäynti muuttui pakolliseksi alkaen 7.-ikävuodesta ja jatkuen siitä kuusi vuotta eteenpäin. Kuitenkin maaseutukouluissa tähän säädökseen asetettiin 15 vuoden siirtymäaika, sillä erityisesti maaseuduilla laki toi suuria velvoituksia. Tällöin alkoi uusien koulujen rakennus maaseuduille, jotta oppilaiden oppivelvollisuus saatiin täytettyä. (Peltonen, 2002, 34.) Suurin osa kyläkouluista oli yksiopettajaisia 1950-luvulle asti (Laukkanen ym. 1986, 25.) Kansakoulujen toiminta aloitettiin yleensä yksiopettajaisena, mutta oppilasmäärien lisääntyessä palkattiin yleensä alakoulua varten toinen opettaja. Kansalaiskoulu jaoteltiin kaksiluokkaiseen alakansakouluun sekä neliluokkaiseen yläkansakouluun oppivelvollisuuslailla. Tällöin kouluilla piti olla kaksi päätoimista opettajaa. (Syväoja, 2000, 76.e)

1920-luvulta lähtien 1970-luvulle asti koulujen määrä kasvoi vuosittain. Koulujen lisääntymisen myötä, myös opetuksen tarjottavuus kohentui. Maalaiskylälasten oli vaivatonta päästä kouluun, sillä koulut sijaitsivat koulujen välittömässä läheisyydessä. Lakien ja säännösten avulla opetuksen laatu parani, sillä säädökset määräisivät millaista opetuksen tuli olla. Kun kouluja oli enemmän, lapsia tuli myös enemmän kouluihin. Suuret ikäluokat siirtyivät kouluun 1950-1960 luvuilla, joka osaltaan vaikutti koulujen määrän kasvuun. (Laukkanen, ym. 1989; Peltonen, 2002.) Sotavuosien jälkeen säädettiin laki, jonka mukaan yksiopettajaisessa koulussa sai olla 24 oppilasta suurimmillaan. Koulupiirit kuitenkin

pystyttiin jakamaan siten, että yksiopettajaiset koulut pystyivät toimimaan 1960-luvulle asti. (Syväoja, 2000, 77-80.)

2.2 Kyläkoulujen piirteitä

Korpinen (2010b, 16) määrittelee kyläkoulun pieneksi alle 50 oppilaan kouluksi. Yleisimmin kyläkoulut ovat kahden tai kolmen opettajan kouluja, mutta myös yksiopettajaisia kouluja on muutamia Suomessa. Tavallisimmin kyläkoulut ovat maaseudun tai haja-asutusalueen kouluja, vaikka pieniä kouluja sijaitsee myös kaupungeissa ja taajamissa. Kyläkoulut mielletään yleensä punaisiksi tai keltaisiksi rakennuksiksi, joita ympäröi luonto sekä tiivis kyläyhteisö. Koulurakennusta voidaan käyttää kyläyhteisön keskuudessa, myös kouluajan ulkopuolella. (Autti & Hyry-Beihammer, 2010; Korpinen, 2010b.)

Oppilaan kokemana kyläkoulu koetaan yleensä tutuksi ja turvalliseksi, sillä koulumatkat ovat lyhyet, ympäristö tuttua sekä ilmapiiri hyvin intiimi (Kalaoja & Pietarinen, 2002, 8). Kyläkouluja on muutamissa tutkimuksissa verrattu isompaan kouluun. Näissä tutkimuksissa huomiota on kiinnitetty oppilaan näkökulmiin. Opetusryhmät pienessä koulussa ovat integroituja suurimmaksi osaksi, kun isommissa kouluissa oppimisympäristöt ovat segregoituja. Isommissa kouluissa oppilaiden ryhmät koostuvat välituntisin vain saman ikäisistä ja samaa sukupuolta olevista lapsista. Isossa koulussa oppilaiden ryhmäkäyttäytyminen nähdään hyvin kontrolloituna, kun pienessä koulussa oppilaat pystyvät työskentelemään yksilöllisesti, mutta vapaammassa ja vastuullisemmassa ympäristössä. (Kvaslund, 2004.)

Pienten koulujen etuna oppilaiden kannalta, nähdään esimerkiksi lähiympäristön turvallisuus, koulun sisäinen yhteisöllisyys, perheenomainen ilmapiiri, pienet luokkakoot, yksilöllisempi opetus, opetuksen eriyttämisen paremmat mahdollisuudet, opetuksen joustavuus sekä oppilaskeskeisyys (Kalaoja & Pietarinen, 2002, 8). Pienen koulun yksi ominaispiirre on yhdysluokat, joissa opettaja opettaa useampaa luokka-astetta yhtä aikaa. Toinen pienille kouluille yhtenäinen piirre on vuosiluokkiin sitoutumaton opetus. Yhdysluokan ja vuosiluokkiin sitoutumattoman opetuksen nähdään vaikuttavan myös oppilaiden käyttäytymiseen, mikä on kyläkoulussa paljon yksilöllisemmin suuntautunutta. Yhdysluokissa oppilaat pääsevät työskentelemään sekaryhmissä, joissa eivät vaikuta ikä tai sukupuoli. Vanhemmat oppilaat voiva toimia roolimallina nuoremmille oppilaille, joita vanhemmat oppilaat pystyvä auttamaan tarvittaessa. Kyläkoulut tarjoavat oppilaille monipuolisen ja

oppilaskeskeisen opetuksen, mutta samalla laaja-alaiset oppimisprosessit. (Kvaslund, 2004; Kalaoja & Pietarinen, 8.)

Pienissä kouluissa yhteisöllisyys näyttäytyy myös välitunneilla. Välitunneilla eri sukupuolta olevat sekä eri-ikäiset oppilaat leikkivät ja pelaavat keskenään, sekä yhteisölliset pelit ovat ympäri vuoden suosiossa. Kyläkouluissa näkyvissä on leikkejä ja pelejä isolla joukolla, kun isommissa kouluissa on havaittavissa enemmän pieniä, muutaman oppilaan ryhmiä. Isommassa koulussa ongelmaksi voi muodostua välituntipihan pienuus, eivätkä kaikki mahdu pelaamaan tai leikkimään pihalla. Pienessä koulussa tätä ongelmaa ei ole havaittu ja kaikki mahtuvat pelaamaan ja leikkimään halutessaan. (Kvaslund, 2004, 358-359; Autti & Hyry-Beihammer, 2014b.)

Kyläkoulut merkitsevät paljon koko kyläyhteisölle. Kouluja pidetäänkin tärkeänä, kun halutaan säilyttää kylien elinvoimaisuus. Kyläkoulut nähdään paikkana, jossa lapsille tarjotaan mahdollisuuksia tutustua omaan kyläyhteisöönsä helposti ja vaivattomasti. Kyläkoulu on yhteisöllinen paikka, paitsi koulun oppilaiden ja opettajien kesken, mutta myös kyläyhteisön kanssa. Koulu luo yhteenkuuluvuutta kaikille kylän asukkaille, mutta samalla se antaa elinvoimaisuutta, niin taloudellisesti, sosiaalisesti kuin kulttuurisestikin. (Kuikka, 1996, 8).

Opettajalla on myös merkitystä koulun roolin muodostumiselle. Opettajan asuessa samassa kylässä, kuin missä hän on töissä. Hän kiinnittyy kylään eri tavalla kuin opettaja, joka asuu kaukana kylältä. (Pirhonen, 1993.) Opettajan suhde kouluun tai koulun ympäristöön, voi heijastua myös hänen opetukseensa. Opettaja pystyy löytämään kylästä asioita, jotka voivat kiinnittää häntä kylään tai yhteisöön paremmin. Näitä asioita voivat olla opettajan mielenkiinnonkohteet, harrastukset tai vaikka kouluympäristön viehätys, joka voi olla kontrastina kaupunkilaiselämälle. (Autti & Hyry-Beihammer, 2014b, 40-41.) Kyläkouluissa opettajilla ja koululla nähdään olevan suurempi arvo yhteisössä, kuin kaupunkikouluissa. Tämä merkitsee myös sitä, että koulujen juhliin on yleensä koko kyläyhteisö tervetullut. (Kalaoja, 1991, 7; Pirhonen, 1993, 8.)

Sosiaalinen pääoma rakentuu yksilön ja yhteisön välille vuorovaikutuksesta. Sen nähdään korostavan yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä. Sosiaalinen pääoma voi myös toimia apuna yhteisön toimivuuden helpottamiseksi sekä samalla toimia yksilön voimavarana. Koulun lakkautuksen yhteydessä sosiaalisen pääoman merkitys korostuu. Tällöin sosiaalisesta pääomasta ja aktiivisesta kyläyhteisöstä on apua, sillä tiedon on kuljettava nopeasti

päätöksentekojen alla. Kyläkoulu on huomattava toimija sosiaalisen pääoman ylläpitämisessä. (Autti & Hyry-Beihammer, 2014a, 4-6.)

Kyläkouluissa työrauhaongelmia on havaittavissa vähemmän kuin isoissa kouluissa. Tämä johtuu siitä, että kyläkouluissa oppilasryhmät ovat usein pienempiä ja yleensä yhdysluokkia, jolloin opettajien käyttämät työskentelytavat tukevat oppilaiden työrauhaa. Kyläkouluissa myös kiusaamista esiintyy vähemmän, sillä kyläkouluissa kiusaamisen ennaltaehkäisyyn pystytään vaikuttamaan ja kiusaamistapaukset huomataan nopeasti. (Korpinen 2010a; Peltonen 2010.)

Kyläkouluissa oppilaita on paljon vähemmän kuin kaupunkikouluissa. Tällöin jokainen, myös koulun opettajat ja muu henkilökunta nähdään ja huomataan yksilöinä. Kyläkoulun hyvinä puolina nähdään myös se, että kaikki tuntevat kaikki koulussa. Tämän vuoksi lapset myös sosiaalistuvat ja samalla heidän sosiaaliset taitonsa kehittyvät. (Karlberg-Granlund, 2010; Korpinen, 2010a.) Kyläkouluissa tavallista on, että yhdestä perheestä tulee monta lasta kouluun, jolloin myös opettajat tuntevat vanhemmat hyvin. Opettajien ja vanhempien välillä tulee olla luottamus, joka syntyy tuttuuden ja avoimuuden kautta. (Kilpeläinen, 2010b, 88.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nostettiin uutena asiana esiin monialaiset oppimiskokonaisuudet ja ilmiöpohjainen opetus. Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa ilmiötä tai aihetta pyritään käsittelemään eri oppiaineiden sisältöjen kautta. Ilmiöpohjaisessa opetuksessa tarkastellaan todellisen maailman ilmiöitä aidoissa konteksteissa, kuitenkin oppiainerajat ylittäen. (Opetushallitus, 2014.) Holapan (2014) mukaan kyläkoulut ja erityisesti yhdysluokkaopetus tarjoavat monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin ja ilmiöpohjaiseen opetukseen hyvät mahdollisuudet kokonaisuuksien toteuttamiseen. Kyläkouluissa on helpompaa joustaa lukujärjestyksistä ja yhteisen ajan löytäminen on vaivattomampaa. (Holappa, 2014, 277.)

Kyläkoulun yhtenä vahvuutena nähdään oppilaiden pieni määrä. Pieni määrä oppilaita voi myös joissain tilanteissa olla oppilaiden sosiaalisille taidoille haitallista. Kun on kyseessä pieni yhteisö, ei kavereita voi valita samalla tavalla kuin isommassa koulussa. Oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittyminen ei välttämättä toteudu samalla tavalla kuin kaupunkilaiskouluissa, jolloin voi jäädä myös niukaksi lasten välinen terve kilpailu. (Peltonen, 1999, 26-27; Kalaoja, 1990, 52-55.) Kyläkoulujen sijainnilla voi myös osaltaan olla vaikutusta oppilaiden harrastuksiin, oppilashuollon asioihin ja koulujen välisiin tapahtumiin osallistumiseen. Kyläkouluilla ja niiden lähistöillä voi kevyen liikenteen väylät

olla hyvin vähäiset tai jopa olemattomat. Lisäksi kelirikon aikaan tiet voivat olla hyvin huonossa kunnossa, joka voi vaikuttaa oppilaiden turvallisuuteen muun muassa koulumatkoilla. (Kallio, 2014, 295.)

2.3 Kyläkouluopettajan työ

Kyläkouluopettajalta vaaditaan paljon enemmän laaja-alaisia tietoja ja taitoja kuin kaupunkilaiskoulujen opettajilta. Erityisesti kyseeseen tulevat organisaatio-, yhteistyö- sekä suunnittelijataidot. Opettajien, niin kyläkoulussa kuin isommassa koulussa, on toimittava yhteistyössä oppilaan vanhempien kanssa, mutta kyläkoulussa opettajien on tehtävä yhteistyötä koko kyläyhteisön kanssa. Pienempi kyläkoulu mahdollistaa opettajalle sen, että hän voi paremmin toteuttaa itseään, jolloin myös voidaan soveltaa hänen omaa erityisosaamistaan ja luovuuttaan. (Korpinen, 2010b, 25)

Kyläkouluissa on korostettu yhteisöllisyyttä jo monen vuosikymmenen ajan. Kyläkoulu nähdäänkin yhtenä isona yhteisönä, johon kuuluvat opettajat, oppilaat, koulun muu henkilökunta, oppilaiden vanhemmat sekä koulua ympäröivä yhteisö. Kyläkouluopettajan tulee osata toimia yhteistoiminnassa kaikkien näiden tahojen kanssa. Koulun sisäiseen yhteistoimintaan eivät kuulu oppilaiden vanhemmat tai kyläyhteisö. Erityisesti niiden koulujen opettajien, jotka sijaitsevat kaukana muista kouluista, on tärkeä solmia yhteistyötä lähikoulujen kollegoiden kanssa. Opettajien työtyytyväisyyteen voi vaikuttaa pienillä kouluilla erityisesti se, että ammatillista vertaistukea ei ole samalla tavalla kuin isommalla koululla (Kilpeläinen, 2010a, 80-81). Pienten kyläkoulujen opettajilta vaaditaan ehkä erilaisia taitoja, kuin isomman koulun opettajilta, kuten tervettä, mutta voimakasta itsetuntoa. Opettajien välisellä toiminnalla, kuten vuorovaikutuksella ja yhteistoiminnalla on suora vaikutus kouluun, sen toimintaan ja yhteishenkeen. (Korpinen, 2010a, 98; Peltonen, 1996, 26; Purokuru, 1997, 11, 31.)

Oppilaiden erilaisuus nähdään yleensä aina haasteena opettajalle. Kyläkouluissa kuitenkin erilaisuuden katsotaan olevan pedagoginen mahdollisuus, sillä kyläkouluilla opettajilla on erilaiset mahdollisuudet käyttää pedagogisia keksintöjä. Eriyttäminen on kyläkouluissa helpompaa ja samalla luonnollista, jolloin myös erilaisuus pystytään kohtaamaan ja huomioimaan yksilöllisesti. (Karlberg-Granlund, 2010, 53.) Kuitenkin yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen vaikuttaa muun muassa ryhmäkoko. Kyläkouluissa harvemmin on mahdollista erilliseen joka päiväiseen erityisopetukseen. Tällöin erityisopetus joudutaan

järjestämään samassa luokassa luokanopettajan johdolla, joka tukee inklusio- sekä lähikoulutoimintaperiaatetta. (Korpinen 2010b, 22-24.)

Parin kymmenen vuoden aikana opettajan työ, työn luonne, työn määrä sekä rooli ovat muuttuneet kehityksen vuoksi. Tämä näkyy myös kyläkouluilla. Vielä viisikymmentä vuotta sitten, opettajat usein asuivat samalla kylällä, missä työskentelivät. Tällöin he olivat osa kyläyhteisön toimintaa. Tänä päivänä opettajat kuitenkin asuvat kauempana, jolloin he eivät osallistu kyläyhteisön toimintaan yhtä aktiivisesti. Myös opettajien työmäärän lisääntyminen on johtanut siihen, että opettajia kuormittavat hyvin erilaiset tekijät. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi koulun hallinnolliset asiat, koulurakennuksen kunto, rakennuksen ylläpitäminen ja valvonta, sekä erilaiset järjestelytehtävät. (Korkeakoski, 2001b, 182.) Kallion (2014, 295) mukaan kyläkoulujen opettajia kuormittavat sairastumistapaukset sekä muut poissaolot. Kyläkouluille ei välttämättä saada sijaisia yhtä helposti, kuin isommassa koulussa. Sillä matkat voivat olla pitkiä kyläkouluille.

Kilpeläisen (2010a) mukaan kyläkoulujen opettajien työtyytyväisyyteen vaikuttavat monet tekijät ja vaatimukset, joita isommassa koulussa ei koeta. Suurin osa opettajista on tyytyväisiä työhönsä kyläkoululla, mutta toiset opettajat kokevat kyläkoulujen olosuhteet haastaviksi. Kyläkoulu opettajat mainitsevat, että kyläkouluilla liikuntatilat voivat olla hyvin pieniä, jolloin liikunnan opetus koetaan erityisen haastavaksi. Kyläkoulujen välineistö on usein myös puutteellista tai ei ainakaan yhtä runsasta kuin keskuskouluilla, joka vaikuttaa opetukseen. Myös lakkautukset koetaan kyläkouluissa työtyytyväisyyttä alentavaksi tekijäksi. Koulun mukaan opettajien töiden määrässä, vaativuudessa sekä opettajien jaksamisessa on poikkeavuuksia. (Kilpeläinen, 2010a, 80-81.)

2.4 Yhdysluokkapedagogiikka

Kyläkoulussa yksi opetuksen lähtökohdista on yhdysluokkaopetus. Yhdysluokka koostuu usean vuosiluokan oppilaista, jotka työskentelevät samassa luokassa kukin omalla tasollaan. Opettajia kyläkouluilla voi olla yksi tai useampi, jolloin opetus on pakko järjestää yhdysluokissa. Yhdysluokissa opetus toteutuu rinnakkain eri luokkatasojen kesken. Opetta pystyy kuitenkin jakamaan luokkia pienemmiksi opetusryhmiksi, esimerkiksi koulunkäynninohjaajan avulla. Joissakin kouluissa koulunkäynninohjaajaa ei ole, jolloin opettaja voi olla ainut aikuinen luokassa. (Kalaoja, 2010, 102; Korkeakoski, 2001a, 54.)

Yksiopettajaisessa koulussa opettaja opettaa kaikkia vuosiluokkia. Kun kyläkoulussa opettajia on kaksi, opetusryhmät jaetaan perinteisesti 1-2 ja 3-6 vuosiluokkiin. Kolmen opettajan koulussa luokat menevät yleensä 1-2, 3-4 sekä 5-6 vuosiluokittain. Esiopetuksen oppilaat on sijoitettu yleensä 1-2 vuosiluokkien yhteyteen. Opettajien määrästä ja koulun koosta riippuen luokkatasot yhdysluokassa vaihtelevat. Yhdysluokassa oppilaat pystyvät opiskelemaan omalla kehitystasollaan, jolloin luokkatasot eivät määrittele oppilaiden osaamisen tasoa (Korpinen, 2010b, 19-20; Peltonen, 2010, 105.)

Yhdysluokkaopetus vaatii oppilailta oma-aloitteisuutta, mutta myös itsenäisyyttä. Yhdysluokassa muut oppilaat tekevät yleensä hiljaista työtä silloin, kun opettaja opettaa yhtä luokka-astetta kerralla. Näin toimitaan esimerkiksi matematiikassa. (Peltonen, 2002, 52-53.) Yhdysluokan etuna on nähty muun muassa se, että oppilaat oppivat toistensa avulla, toisiltaan sekä toistensa kanssa. Yhdysluokassa on usein vähemmän kilpailua oppilaiden välillä, kuin normaalissa luokassa. Lapsilla ei välttämättä synny helposti myöskään sosiaalisia statuksia, sillä ryhmät muuttuvat vuosittain. (Kalaoja, 2010, 104.)

Yhdysluokissa oppilaat pääsevät vuorollaan kokemaan niin isomman oppilaan kuin pienemmän oppilaan roolin. Luokan vanhimmat oppilaat osoittavat omaa oppimistaan auttaessaan nuorempia oppilaita ja samalla he tuntevat itsensä tärkeiksi. Vanhemmat oppilaat voivat toimia nuoremmille kummioppilaina ja näin ollen ovat eräänlaisia tutoreita ja esikuvia. Nuoremmille oppilaille yhdysluokkaopetuksen on nähty nopeuttavan oppimista ja kasvua. Monesti lapset myös pyytävät apua vanhemmilta oppilailta mieluummin, kuin oman ikäisiltä kavereiltaan. (Peltonen, 2010, 108-110; Kalaoja, 2010, 104.)

Yhdysluokissa on monesti tapana käyttää vuoro- ja vuosikurssijärjestelmää. Myös jakotunteja hyödynnetään useasti. Vuosikurssijärjestelmä tarkoittaa sitä, että kahden eri luokkatason luokassa opiskellaan vuorovuosin yhdessä toisen luokan oppisisällöt. Esimerkiksi luokalla, jossa on kolmos- ja nelosluokan oppilaita, opiskellaan ensimmäisenä vuonna kolmannen luokan oppisisällöt yhdessä ja seuraavana vuonna neljännen vuosiluokan oppisisällöt. Vuosikurssijärjestelmä auttaa opettajien työmäärän pienentämisessä. Toisaalta esimerkiksi toisena vuonna kolmannen luokan oppilaat, joutuvat aloittamaan neljännen luokan oppisisällöistä, jolloin opetus voi edetä heidän kannaltaan epäloogisesti. Jakotunneilla tarkoitetaan sitä, että opetusryhmä jaetaan erillisiin ryhmiin siten, että muutaman tunnin viikossa ryhmät opiskelevat erikseen. Esimerkiksi englanninopetuksessa jakotunnit toimivat

parhaiten, sillä kielten opetuksessa vuorokurssijärjestelmä ei toimi. (Kalaoja, 2010, 103; Kalaoja & Pietarinen, 2002, 9.)

Yhdysluokkaopetuksessa hyvänä puolena nähdään opetusryhmien heterogeenisyys. Toisilla oppilailla tiedot ja taidot voivat olla hyvin samantapaiset, mutta silti yhtenemättömät. Oppilaat pystyvät kuitenkin vaikuttamaan toistensa ajatuksiin ja näin ollen auttaa kognitiivisessa kehityksessä. Myös nuoremmille oppilaille on nähty olevan hyötyä vanhempien oppilaiden opetuksesta. Monesti nuoremmat oppilaat kuulevat, kun opettaja opettaa ylempiä ikäluokkia. Toiset lapsista voivat hyötyä tästä ja imevät tietoa itselleen. Oppilaat siis saattavat tiedostaa sen, mitä jatkossa on tulossa, jolloin asioiden oppiminen voi olla helpompaa ja se herättää motivaatioita opiskelua kohtaan. Ylemmän ikäluokan oppilaille on myös hyötyä nuorempien oppilaiden opetuksesta, sillä he voivat kerrata aiemmin opittua samalla. (Peltonen, 2010, 210; Korpinen, 2010, 23.)

Yhdysluokkaopetuksessa on havaittu olevan myös huonoja puolia. Yksi negatiivinen puoli liittyy tilanteeseen, jossa oppilas tai oppilaat siirtyvät toiselle koululle, jolla ei ole käytössä yhdysluokkaopetusta. Tämä voi käydä esimerkiksi koulun lakkautuessa. Siirtyminen voi vaikuttaa oppilaisiin esimerkiksi niin, että oppilaat ovat voineet jo käydä joitain oman ikäluokkaan kuuluvia aihealueita tai toisessa tapauksessa joitakin aihealueita voi jäädä välistä. (Kilpeläinen, 2010b, 81.) Toisaalta yhdysluokkaan on yhdistetty myös se, että opettajajohtoinen opetus voi jäädä hyvin vähäiseksi, jolloin itsenäisestä työskentelystä vaaditaan oppilailta huomattavasti enemmän kuin isommassa koulussa. Opettajan opettaessa osaa luokkaa, toinen osa luokasta tekee itsenäistä työtä. Opettajan huomio kiinnittyy tällöin vain omaan opetukseen ja hän ei silloin ohjaa itsenäistä työskentelyä. Tällöin oppilaat eivät voi saada jatkuvasti palautetta oppimisesta. Toisaalta yhteistoiminnallinen oppiminen sekä oppilaiden vertaisauttaminen auttavat myös opettajan työtä. (Peltonen, 2010, 112.)

Yhdysluokassa voidaan opetusmenetelminä käyttää samoja menetelmiä, kuin normaalissa koululuokassa. Opetusmenetelmät, jotka soveltuvat yhdysluokkiin, ovat opettajajohtoinen opetus, vuoro-opetusta oppilaiden omatoimisella opetuksella, eheytytys sekä yhteistoiminnallisuus. Opettajajohtoinen opetus on perinteisin suomalaisen koulun opetusmenetelmistä. Opettajajohtoinen opetus on kaikista yksinkertaisin ja helpoin opetusmuoto opettajille, mutta ongelmana nähdään se, että se ei sovi erityislapsille. Vuoro-opetus on yhdysluokissa yleistä ja se soveltuu esimerkiksi matematiikan ja äidinkielen tunneille. Toinen osa luokasta tekee hiljaista ja itsenäistä työtä, kun opettaja opettaa toista

osaa luokasta. Opetuksen eheyttäminen ja yhteistoiminnallisuus tarkoittaa sitä, että kyläkouluissa osataan ottaa luonto ja yhteisö mukaan opetukseen. Luonto tarjoaa monipuolisen oppimisympäristön oppilaille, jos opettajat vain osaavat hyödyntää sitä opetuksessaan. (Kilpeläinen, 2010b, 140-157.)

2.5 Kyläkoulujen lakkautukset

Kuntien kouluverkkojen leikkaukset ovat puhuttaneet jo monen vuosikymmenen ajan. Maaseutujen pienten koulujen lakkauttaminen alkoi 1960-luvulla ja toinen lakkautusbuumi syntyi 1990-luvun laman vuoksi. Suurten ikäluokkien kasvaessa nuoruus- tai aikuisikään, suurin osa muutti kaupunkeihin opiskelu- tai työpaikan perässä. Vielä vuonna 1960 kyläkouluja oli suomessa noin 6000 kappaletta. Vuoteen 1980 luku oli pienentynyt jo puoleen, kun kyläkouluja oli jäljellä enää noin 3000 kappaletta. (Peltonen, 2010, 31-33.) Kyläkoulujen lakkautumisiin johti kaupungistumisen voimistuminen sekä syntyvyyden väheneminen. Oppilasmäärät putosivat ja koulurakennukset olivat huonokuntoisia. Nykyisin lakkautuksia perustellaan, myös yhteiskunnan taloudellisella tilanteella. (Kilpeläinen, 2010b, 15.)

Peruskoululaissa säädettiin vuonna 1993 säädös, jolla peruskouluille annettiin vapaudet määrittää omien koulupiiriensä rajat. Tämä johti lakkautusten kiihtymiseen. Koulupiirirajoilla määrätään oppilaiden lähikoulu. Toinen lakkautuksia vauhdittava tekijä on ollut vuonna 2006, kun valtionosuuksista tehtiin kyläkoulujen verkkokertoimen poisto. Valtionosuuksia ei jaeta kunnille opiskelijamäärien mukaan, vaan ikärakenteen perusteella. Kyläkoulujen kunnissa vanhuksia on yleensä enemmän kuin lapsia ja nuoria, jolloin valtionosuudet menevät vanhustenhoitoon sekä -palveluihin. (Peltonen, 2010, 34-35.) Kyläkouluja lakkauttamalla haetaan säästöjä, vaikka säästöjä on saatu lakkautetuissa kouluissa noin kolmannes vähemmän, mitä on alun perin oletettu. Koulujen lakkautusten vuoksi oppilaiden kuljetukset lisääntyvät, jolloin myös opetusryhmät kasvavat ja pidemmällä aikavälillä erityisopetuksen tarve suurenee. Myös uusia tiloja voidaan joutua remontoimaan, mikä saattaa johtaa menojen kasvuun. (Tantarimäki, 2011, 161.)

Kyläkoulun lakkautuksen vaikutukset heijastavat yleensä koko kylään ja lakkautuksia pyritään yleensä vastustamaan mahdollisimman pitkään. Vanhempainyhdistykset yhdessä kyläyhdistysten kanssa ovat saaneet monille kouluille jatkoaikaa, kun kouluja on oltu lakkauttamassa. Vuonna 2005 kyläkoulujen oppilaiden vanhemmat yhdistivät ajatuksensa

yhteen ja perustivat Suomen lähikoulut -yhdistyksen. Yhdistyksen tavoitteena on suojella kyläkouluja lakkautusten alla. Yhdistyksessä toimii vanhempia, jotka ovat puolustaneet lakkautuvia kouluja useasti, joten heiltä on saatu apua ja asiantuntemusta. Joskus lakkautukset on viety läpi hyvinkin nopeasti, jolloin vanhemmat eivät ole osanneet tai kerenneet vaikuttaa lakkautukseen millään tavalla. Opettajiin lakkautukset ovat vaikuttaneet monin eri tavoin. Toiset opettajat kokevat koulujen puolustamisen siten, että heidän työtään arvostetaan, kun toiset opettajat uupuvat, kun eivät tiedä miten suhtautua koulun lakkautukseen. Koulun lakkautusta edeltää aina kouluverkkoselvitys, jossa tulee ilmi esimerkiksi koulun oppilasmääräennusteet. (Korpinen, 2010c.)

Vielä vuonna 2003 Suomessa toimi peruskouluja 3493 kappaletta. Vuonna 2018 peruskouluja oli 2234 kappaletta. Koulujen määrä on pudonnut viidessätoista vuodessa siis yli tuhannella kappaleella. Vuonna 2018 lakkautuksia tapahtui eniten Varsinais-Suomen sekä Pohjanmaan maakunnissa. Alakouluja suomessa oli 1543 kappaletta vuonna 2018, kun luku vuonna 2009 oli 2200 kappaletta. Kymmenen vuoden aikana yhtenäiskoulujen osuus peruskouluista on kasvanut 10 prosenttiyksikköä. (Suomen tilastokeskus, 2019.)

Vuonna 2018 elokuussa aloitettiin uudenlainen kyläkoulukokeilu, joka voi toimia tulevaisuuden mallina kyläkoulujen lakkautusten edessä. Eskolan kylä ja Lapinjärven kunta toimivat yhdessä, vaikka koulujen välimatka on yli 500 kilometriä. Eskolan koulun oppilaat on kirjattu Lapinjärven Porlammin koulun oppilaiksi ja he saavat laitteiden välillä digitaalisesti etäopetusta. Rahoitus kokeilussa on hoidettu kotikuntakorvauksilla, eikä se vaadi resursseja kunnalta. Kokeilulla halutaan varmistaa mallin toimivuus, sillä monia kiinnostaa voiko tällainen malli toimia tulevaisuudessa monien muidenkin kyläkoulujen välillä. Oppilasmäärät pienevät vuosi vuodelta maaseuduilta, mutta peruspalvelut pitäisi silti pystyä turvaamaan kaikkialla. (Kokeilun paikka, 2018.)

3. Työhyvinvointi

Työhyvinvointi käsitteenä on hyvin vaikea määritellä. Työterveyslaitos määrittelee työhyvinvoinnin olevan työtä, joka on terveellistä, tuottavaa sekä turvallista ja se muodostuu työn arjessa. Työhyvinvointi nähdään monen erilaisen tekijän summana ja se edellyttää työn olevan mielekästä, antoisaa ja elämänhallintaa tukevaa. Työhyvinvointiin kuuluu myös, että työ vastaa työntekijän omaa osaamista ja työ on hyvin johdettua. (Työterveyslaitos, 2011.)

Työhyvinvoinnin nähdään jakautuvan fyysiseen, henkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Fyysinen ja psyykinen terveys luetaan fyysiseen hyvinvointiin. Henkinen hyvinvointi koostuu puolestaan yksilön itsetuntemuksesta, odotuksista, sujuvasta arjesta, vahvuuksista sekä heikkouksista, mutta myös yksilöllä itsellään olevista voimavaroista ja työn imusta. Sosiaalinen hyvinvointi sisältää ihmissuhteet esimerkiksi yksilön perheeseen, ystäviin, työkavereihin ja esimieheen. Työhyvinvointiin liitetään usein erilaisia käsitteitä kuten, esimerkiksi työkyky, työtyytyväisyys, työn imu, stressi, työuupumus sekä burn out. (Salovaara & Honkonen, 2013, 18-20.)

3.1 Työhyvinvoinnin käsitteitä

Jokainen yksilö kokee työhyvinvointinsa henkilökohtaisesti, jolloin työhyvinvointiin liittyviä tekijöitä on vaikea nimetä tarkasti. Jokainen työntekijä arvostaa erilaisia tekijöitä työhyvinvoinnissaan, jolloin työhyvinvointi voi muotoutua hyvin erilaisista tekijöistä. (Ojala & Ahonen, 2003, 20; Matikainen, 1998, 18-20.) Työhyvinvointiin liittyy vahvasti työkyvyn käsite. Työkyky voidaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen. Nämä ulottuvuudet ovat jaksaminen, osallisuus sekä hallinta, jotka ovat koko ajan vuorovaikutuksissa toisiinsa. Jos jossain näissä osa-alueissa on ongelmia, heijastuvat ne samalla myös muihin alueisiin. Yhteiskunnan kehityksen vaikutuksesta on myös työkyvyn käsite muuttunut. (Ilmarinen ym, 2006.)

Työtyytyväisyys on yksi työhyvinvointiin liittyvistä käsitteistä. Työtyytyväisyyttä on tutkittu jonkun verran myös opettajien näkökulmasta. Työtyytyväisyys voidaan määritellä monin tavoin ja lisäksi määritelmät voivat poiketa toisistaan hyvinkin paljon. Luokanopettajan työssä oppilaat vaikuttavat opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen. Työtyytyväisyyteen vaikuttavat myös yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet, esimerkiksi persoonallisuus ja elämäkokemus. Työtyytyväisyyden pohjana on työn ja työntekijän yhteensopivuus. (Spector, 1997, 30.) Työtyytymättämyyteen pystytään vaikuttamaan, esimerkiksi parantamalla

työhyvinvoinnin tekijöitä, joilla on vaikutusta työolosuhteisiin. Tällöin myös työssä viihtyminen lisääntyy, vaikka työn määrää tai laatua se ei paranna. Näihin asioihin pystytään vaikuttamaan vasta, kun lisätään työtyytyväisyyttä. Työtyytyväisyyttä voidaan lisätä monin tavoin, kuten työn haasteellisuutta kasvattamalla tai vaikka tulosta tai tunnustuksia antamalla. Vain tällaiset tekijät vaikuttavat yksilön sisäiseen motivaatioon. (Martimo, 2003, 83-91.)

Työn imu- käsitteenä nähdään tilana, jossa koetaan positiivista tunnetta. Työn imua kokeva henkilö tuntee itsensä tarmokkaaksi ja samalla hän saa aikaan paljon. Yksilö lähtee töihin mielellään ja nauttii työstä, mitä hän tekee. Omasta työstään ja työhön laittamasta panoksesta tunnetaan ylpeyttä. Kun yksilö kokee työssään hankalia hetkiä, työn imun avulla hän selviää niistä. Työn imu on tila, joka tarttuu, jolloin tämä asia on hyödyksi kaikille työpaikassa työskenteleville. Työn imua voidaan ylläpitää varaamalla palautumiselle aikaa ja vahvistamalla optimista asennetta työhön. (Hakanen, 2009, 32-33.) Työn imua pidetään työhyvinvoinnissa parhaana tilana, jossa yksilö kokee positiivisia tunteita. Työn imun kokeva työntekijä lähtee aamuisin mielellään töihin ja päivän aikana työ koetaan mielekkääksi. Opettajat, jotka kokevat työn imua, ovat yleensä onnellisempia kuin muut työntekijät ja samalla opettajat levittävät positiivisuutta kollegoihin ja oppilaisiinsa. (Salovaara & Honkonen, 2013, 138.)

Yksi useissa työhyvinvoinnin tutkimuksissa esiin nousseista käsitteistä on stressi. Stressi sanalla voidaan kuitenkin viitata niin stressaaviin tapahtumiin, stressireaktioihin tai yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen epätasapainoon. (Kinnunen, 1993.) Stressi käsite määritellään kuitenkin vaatimusten ja niihin vastaamiskyvyn epätasapainoksi sellaisissa olosuhteissa, joissa voi olla merkittäviä seuraamuksia vaatimusten kohtaamisen epäonnistumisilla. (Weinberg & Gould, 2003, 81-85.) Sealeyn teorian (Kinnunen, 1993) mukaan, stressi nähdään kehon reaktiona ympäristöärsykkeisiin. Ympäristöärsyke käynnistää fysiologisen reaktion yksilössä kuitenkin ilman arviointia ärsykkeen subjektiivesta merkityksestä. Psykologisesti ajateltuna stressin määritelmä pohjautuu Lazaruksen teoriaan (Kinnunen, 1993), jossa stressi on seurausta yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Stressiä koetaan, kun yksilön voimavarat ylittyvät ympäristön vaatimuksista. (Kinnunen, 1993, 64-81.)

Joissain tilanteissa stressi voi olla myös hyvää. Hyvän stressin koetaan auttavan yksilön jaksamista, kun taas kuormittavan stressin on nähty johtavan elimistön ylikuormitustilaan. Stressi voi aiheuttaa yksilölle niin psyykkisiä kuin somaattisia oireita. Psyykkiset oireet voivat

olla häiriöitä tunne-elämässä, kognitiivisissa toiminnoissa tai käyttäytymisessä. Somaattisia oireita ovat kivut sekä muut häiriöt elimistössä. Pitkittyneen stressin on nähty aiheuttavan päänsärkyä, sydäntuntemuksia, huimausta ja unihäiriöitä. Yksilöt kuitenkin reagoivat stressiin eri tavoin ja stressin ilmentymiseen vaikuttavat henkilökohtaiset ominaisuudet. Myös ikä, sukupuoli ja terveys vaikuttavat stressin puhkeamiseen. (Kinnunen, 1994, 225.)

Kun stressioireyhtymä on työperäistä ja pitkittynyttä, sitä voidaan kutsua työuupumukseksi. Työuupumukseen kuuluvat väsymys, kyynisyys ja samalla yksilön oman ammatillisen identiteetin heikentyminen. Työuupumus näkyy yksilössä yleensä jatkuvana väsymyksenä, sekä työn ilon katoamisena. Työuupumukseen sairastunut kokee yleensä negatiivisia tunteita työtä ja työkavereita kohtaan. Stressi ja uupumus on kuitenkin pidettävä erillään toisistaan, sillä ne eivät ole sama asia. Stressistä voidaan toipua voimavarojen ja selviytymiskeinojen avulla, jolloin stressistä päästään yli. Työuupumuksessa voimavarat kuitenkin vähenevät eikä selviytymiskeinoja löydy, jolloin voimavarat loppuvat kokonaan. (Haberman, 2005; Hakanen, 2005, 22-46.)

Työuupumus ei kehity hetkessä, vaan sen kehittyminen on hyvin pitkä prosessi. Työuupumukseen tarvitaan yleensä monta tekijää, joita voivat olla esimerkiksi kiire, työpaikan ilmapiirin ongelmat, huono autonomia työssä tai kuormitukset tunne-elämässä. Yleensä työuupumus johtuu siitä, että yksilö on antanut itsestään liikaa siten, että hän sää liian vähän työstä vastineeksi. Naisten työuupumus johtuu yleensä ilmapiiristä tai ihmissuhdeongelmista työpaikalla, kun miesten työuupumus puolestaan liitetään yleensä vaikutusmahdollisuuksien vähyyteen. (Hakanen, 2005, 22-46.)

Burn out eli loppuun palaminen voi olla tulosta myös pitkäaikaisesta stressistä (Onnismaa, 2010, 16). Loppuun palaminen nähdään tilana, johon liittyvät vahvasti niin fyysinen kuin psyykinen uupumus. Uupumuksen oireina ovat kiinnostuksen, energisyyden sekä luottamuksen menetys, mutta lisäksi se voi johtaa myös persoonallisuuden muuttumiseen. Loppuun palaminen voi tuottaa yksilölle aistimuksia alhaisesta suoriutumiskyvystä, heikosta itsetunnosta, epäonnistumisen kokemuksista tai jopa masennuksesta. Tällöin myös työntekijän työstä suoriutuminen on heikkoa. Opettajien ammatissa loppuun palamista on havaittu hyvin suuria määriä. Tätä on pyritty selittämään siten, että opettajan työ vaatii yksilöltä hyvin paljon tekoja vähällä kapasiteetillä. Toisaalta myös kollegoita tulisia auttaa ja aikataulut voivat olla hyvin tiukkoja. (Weinbeg & Gould 2003; Haberman, 2005.)

3.2 Työhyvinvoinnin malleja

Työhyvinvointia ja erityisesti opettajien työhyvinvointia voidaan tutkia koulun hyvinvointimallin kannalta. Tämän mallin on luonut Anne Konu (2003, 43-59) ja se pohjaa Allardtin luoman sosiologisen hyvinvointimalliin. Koulun hyvinvointimallissa on näkyvillä hyvinvointi, kasvatus sekä opetus. Alun perin malli on luotu oppilaille malliksi, mutta tätä mallia voidaan soveltaa opettajien työhyvinvointiin. Kun mallia sovelletaan opettajan hyvinvointiin, täytyy puhua täydennyskoulutuksesta, kun viitataan opetukseen ja kasvatukseen. Ja samoin oppiminen ja saavutukset liittyvät työhön kuuluvaan oppimiseen ja kasvamiseen. (Konu, 2003, 43-59.)

Koulun hyvinvointimallissa hyvinvointiin kuuluvat myös kotiolosuhteet ja yhteisö. Tämän lisäksi hyvinvointi pystytään jakamaan vielä neljään osaan. Nämä osa-alueet ovat koulun olosuhteet, mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen, sosiaaliset suhteet sekä terveydentila. Koulun olosuhteet voidaan nähdä fyysisinä tiloina, mutta myös palveluina, joita koulu tarjoaa. Kouluissa monenlaiset tekijät muokkaavat tiloja ja ympäristöjä, kuten esimerkiksi lukujärjestys, ryhmäkoot, työrauha, lämpötila ja viihtyisyys. Koulun tarjoamat palvelut opettajalle, voisivat olla esimerkiksi työnohjaus. Nämä tekijät luetaan kuuluvaksi koulun olosuhteiden osa-alueeseen. (Konu, 2003, 43-59.)

Koulun hyvinvointimallissa sosiaalisilla suhteilla tarkoitetaan erilaisia vuorovaikutussuhteita, mutta samalla tähän osa-alueeseen kuuluvat myös ryhmädynamiikka, opettajien ja vanhempien välinen yhteistyö, päätöksenteko, mahdolliset kiusaamistapaukset sekä työyhteisön ilmapiiri. Myös opettajan ja oppilaiden välinen suhde on hyvin tärkeä ja se tukee niin opettajan kuin oppilaan hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä. Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksilla koulun hyvinvointimallissa tarkoitetaan kunnioitusta ja yhdenvertaista kohtelua sekä oman työn kokemista merkityksellisenä. Terveydentilan osa-alue merkitsee sitä, että yksilöllä ei ilmene sairauksia. Yksilön oman hyvinvoinnin kannalta on tärkeä katsoa kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Konu 2003, 46.)

Toinen työhyvinvointia kuvaava porrasmalli on Otalan ja Ahosen (2003), jonka perustana toimii Maslowin tarvehierarkiaan. Mallissa työhyvinvointi rakentuu fyysisen hyvinvoinnin päälle. Turvallisuuden tunne on toinen taso, joka muodostuu, kun fyysisen hyvinvoinnin perustarpeet ovat täyttyneet. Kolmas taso on sosiaalinen hyvinvointi, joka vaikuttaa myös työssä jaksamiseen. Yksilö tarvitsee työssään myös arvostusta, joka vaikuttaa kaikkiin työhyvinvoinnin tasoihin. Kun kaikki tasot ovat toteutettu, pystyy työntekijä toteuttamaan

itseään kuten haluaa. Tällöin yksilö kokee omat tavoitteet saavutetuiksi, mutta samalla pystyy lähteä kehittämään itseään. (Ojala & Ahonen, 2003, 20-21).

Ojala ja Ahonen (2003) määrittelevät työhyvinvoinnin muodostuvan koko työyhteisön ilmapiiristä, työssä jaksamisesta, työssä osaamisesta ja työn mielekkyydestä. Jokainen yksilö kokee työpäivän ja hyvinvoinnin eri tavoin, jolloin työhyvinvointi määrittyy koko yhteisön hyvinvoinnista, jossa jokaisen yksilön työhyvinvoinnilla on merkitystä. Yksilö tarvitsee työssään pätevyyden tunnetta ja samalla työstä syntyvää mielekkyyttä. Nämä asiat lisäävät innostusta ja samalla sitoutumista työhön, jotka puolestaan lisäävät työhyvinvointia. Työviihtyvyys myös tarttuu työyhteisössä, jolloin olisi hyvä lisätä yleistä viihtyvyyttä. (Ojala & Ahonen, 2003, 19-20.)

Kolmas työhyvinvoinnin malli on Vesterisen (2006), jossa työhyvinvointia pyritään katselemaan kokonaisvaltaisen työkyvyn näkökulmasta. Mallissa työkyky nähdään rakentuvan yksilö, työyhteisön ja työympäristön osa-alueista. Ensimmäiseen eli yksilön alueeseen kuuluvat henkilökohtainen terveys, yksilön voimavarat, elämäntilanne, työkyky ja samalla sosiaaliset taidot. Työyhteisön osa-alueeseen kuuluvat esimies sekä työyhteisön ilmapiiri. Työympäristö puolestaan koostuu työn mielekkyydestä ja kuormittavuudesta, vaikutusmahdollisuuksista sekä lisäksi fyysisestä ympäristöstä, kuten tiloista, materiaaleista ja välineistä. (Vesterinen, 2006, 32.)

Neljäs työhyvinvoinnin malli, jota tarkastelen, on Rauramon (2006) työhyvinvoinnin porrasmalli. Malli perustuu yksilöiden perustarpeisiin ja samalla niiden heijastumiseen työssä. Myös tässä mallissa pohjana toimii Maslowin tarvehierarkia. Ensimmäinen porras on psykofysiologiset perustarpeet. Toisella portaalla on puolestaan yksilön kokemus turvallisuuden tarve. Kolmas porras kattaa yksilön yhteisöön kuulumisen tarpeen ja neljännellä portaalla yksilön tarpeet arvostukseen. Viimeinen eli viides porras on yksilön tarve itsensä toteuttamiseen. (Rauramo, 2008, 34-35.)

3.3 Opettajan työhyvinvointia tukevat tekijät

Työssä viihtyminen nähdään yhdeksi työhyvinvointia lisääväksi tekijäksi. Työntekijän tulee tunnistaa työssään tarvitsemat heikkoudet ja vahvuudet, mutta myös toiveet työhön liittyen. Opettajat, jotka kokevat olevansa työhön tyytyväisiä ja viihtyvät omassa työpaikassaan, luottavat omiin kykyihinsä ja osaamiseen vaativissakin tilanteissa (Gkolia, Belias &

Koustelios, 2014, 321–322). Työstä pitää myös saada tukea ja palautetta, jotta omassa työssään viihtyy. Kun esimies tai kollegat antavat positiivista palautetta työstä, lisää se työn merkityksellisyyttä ja viihtymistä työpaikassa. (Konu, 2003, 6-46.)

Onnismaan (2010,106-107) mukaan, opettajien työhyvinvointia tukevia tekijöitä ovat esimiehen tuki, oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus, opettajan kokemus autonomiaa sekä opettajan kokemus vaikutusmahdollisuutta työssä. Työssä jaksamiseen on nähty vaikuttavan myös huumori, nauru ja hauskuus, joka voi parhaassa tapauksessa lisätä myös työn tehoa (Stenberg, 2011,134; Roffey, 2012, 14). Lisäksi työn ilo on työhyvinvoinnin voimavara, joka auttaa opettajaa jaksamaan paremmin työssä. Kun opettaja kokee voimakkaita positiivisia tunteita, auttaa se helpottamaan työntekoa ja lisää työtehokkuutta. (Kauko-Valli & Koiranen, 2010, 100-102.)

Työhyvinvointia nähdään lisäävään suotuisat työolosuhteet, työssä käytettävät menetelmät, työsuhteen jatkuvuus sekä tehtävien oikeanlainen mitoitus. Esimieheltä odotetaan motivoivaa ja järjestelmällistä johtajuutta, mutta myös luottamusta työntekijöitä kohtaan. Lisäksi opettajat kokevat hyvät jatko- ja täydennyskoulutuksen tuovan työhön lisää merkitystä ja innokkuutta. Työntekijältä itseltään kuitenkin vaaditaan myös omaa panosta. Opettajan oman työhyvinvoinnin vastuu on loppupeleissä hänellä itsellään, vaikka pyrkimys työhyvinvoinnin edistämiseen on koko työyhteisön yhteinen asia. (Salovaara & Honkonen, 2013, 20.)

Opettajat kokevat yhdeksi isoksi työhyvinvoinnin tekijäksi työyhteisön sosiaaliset suhteet. Samanhenkiset ja rohkaisevat kollegat lisäävät työhyvinvointia työyhteisössä. Useat opettajat saavat kollegoista tai muista työkavereista ystäviä, joita voidaan tavata jopa vapaa-ajalla. Työhyvinvoinnin vahvistaminen on koko työyhteisön yhteinen tavoite, mutta esimiehen katsotaan olevan avainasemassa. Esimies huolehtii siitä, että opettajat tuntevat olonsa samanvertaisiksi ja kaikki noudattavat samoja sääntöjä. Työn imu on yksi osoitus hyvästä työhyvinvoinnista. (Salovaara & Honkonen, 2013.) Työpaikalla on tärkeä pystyä puhumaan avoimesti työasioistaan kaikkien työyhteisön jäsenten kanssa. Kun kollegat ovat helposti lähestyttäviä, luo se työyhteisöön yhteisöllisyyden tunnetta. Ryhmähenkeä pidetään isona tekijänä kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa. Avoin vuorovaikutus on ryhmähengen perusta. (Virolainen, 2012, 24; Manka, 2008, 16.)

Yksilön työhyvinvointiin vaikuttaa henkinen hyvinvointi. Henkinen hyvinvointi näyttäytyy työyhteisössä hyvin monella tavalla. Henkisen hyvinvoinnin nähdään muodostuvan itsetuntemuksesta, yksilön tavoitteista, odotuksista ja sujuvasta arkielämästä. Yksilön omat

voimavarat auttavat yksilön henkisen hyvinvoinnin tukemisessa. Kun ihmiset voivat työpaikalla henkisesti hyvin, ovat he iloisia ja nauttivat työstään. Lisäksi on havaittu, että yksilöiden tulisi pystyä ilmaisemaan omia tunteitaan työyhteisössä. (Virolainen, 2012, 26-27.)

Opettajien työssä jaksamista ja hyvinvointia pyritään lisäämään työkykyä ylläpitävällä toiminnalla. Tätä voidaan kutsua nimellä tyky-toiminta. Tyky-toiminnalla pyritään vaikuttamaan työntekijöiden työergonomiaan, -hygieniaan ja -turvallisuuteen, mutta myös työyhteisöön, johtamiseen sekä vuorovaikutukseen ja toimintatapoihin. Työntekijöiden osaamista, voimavaroja ja terveyttä pyritään edistämään tyky-toiminnalla. 2000-luvun alussa tyky-toiminnan lisäksi toiseksi vakiintuneeksi käsitteeksi muodostui tyhy-toiminta, eli työhyvinvointia ylläpitävä toiminta. (Husman, 2010, 163-164.) Opettajien keskuudessa yleistä työhyvinvointia edistävää toimintaa ovat erilaiset tyky ja tyhy-päivät (Salovaara & Honkonen, 2013). Lisäksi vaivaton pääsy työterveyshuoltoon, tukee opettajien työhyvinvointia (Onnismäe, 2010, 40.)

3.4 Opettajan työhyvinvoinnin kuormitustekijät

Työn kuormitustekijöistä puhuttaessa nostetaan esille tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilön työhyvinvointiin heikentävästi. Työtä kuormittavat tekijät ovat ominaisuuksia, jotka kuormittavat yksilöä ja samalla voivat olla terveydelle haistallisia tai toisaalta haitata työn suorittamista (Elo, 1998.) Opettajien ammattiin liittyy sellaisia kuormittavia tekijöitä, jotka kuuluvat vain tähän ammattiin. Kuormitustekijöitä, joita voi esiintyä kaikissa ammateissa, ovat esimerkiksi työpaikan vuorovaikutusongelmat, haasteelliset työkaverit, työyhteisön sisäiset ristiriidat, työpaikkakiusaaminen sekä seksuaalinen häirintä. (Salonen & Honkonen, 2013, 161-198.)

Työhön liittyvät kuormitustekijät voivat olla fyysisiä, psyykkisiä tai sosiaalisia. Työn fyysinen kuormitus voi liittyä erilaisten kuormien käsittelyyn, työn ruumiilliseen rankkuuteen, työhön liittyviin kehon asentoihin, kuten työn ergonomiaan. Muihin fyysisiin työolosuhteisiin liitetään esimerkiksi työpaikan siisteys ja lämpötila, sekä melu. Fyysisellä ergonomialla tarkoitetaan ihmiskehon reaktioita fysiologisiin kuormiin, kun taas muisti ja päättely kuuluvat kognitiiviseen ergonomiaan. (Virolainen, 2012, 11-19.)

Yleensä työn fyysisten kuormitustekijöiden aiheuttamat haitat, tulevat ilmi vasta pidemmän ajan kuluessa. Työn tulisi sisältää niin istumista, seisomista ja kävelemistä. Myös

työympäristön kuten -tilat, -menetelmät ja työvälineet on oltava kunnossa, jolloin fyysisten kuormitustekijöiden ei tulisi olla ongelma. (Lindström ym. 2005, 26-27.) Yksi fyysinen tekijä opettajien ammattikunnassa ovat koulurakennukset ja niiden huono kunto. Lähes joka toisessa koulussa on havaittu kosteus- tai sisäilmaongelmia, joka puolestaan johtaa homeongelmiin. Tämä on suomalaisissa kouluissa niin suuri ongelma, että puhutaan jo ammattitaudeista, jotka liittyvät homealtistukseen. Homeongelmat aiheuttavat opettajille esimerkiksi ääniongelmia. (Onnismaa, 2010, 9-10.) Opettaja saattaa joutua kokemaan työssään myös väkivallan uhkaa (Laaksola, 2007).

Opettajien jaksamiseen vaikuttaa yleensä stressi, kuormitustekijöiden kasaantuminen tai yksityiselämän ongelmat. Yksi opettajia vaivaavista asioista on jatkuva kiire. Opettajilta vaaditaan niin täsmällisyyttä, tarkkuutta kuin ajankäytön ennustamista. Opettajan työ onkin aikatauluttamista, vaikka opettajan työtä ohjailee lukujärjestys. Opettajan työ sisältää kuitenkin lukujärjestyksen ulkopuolista suunnittelua, joten kaikkea työtä ei voida pelkästään lukujärjestyksellä näyttää. (Lehtonen, 2014, 203-209.) Monet opettajat stressaantuvat helposti esimerkiksi ajan käytön hallinnasta. Monet opettajat pitävät suunnittelua tärkeänä ja he suunnittelevat seuraavan päivän tunteja iltaisin. Tällöin opettajien aivot eivät pääse lepäämään missään välissä. (Richards, Hemphill & Templin, 2018.)

Opettajan työ koetaan usein henkisesti hyvin raskaaksi ja noin puolet opettajista kokeekin työn henkisesti melko raskaaksi tai jopa erittäin raskaaksi. Lisäksi opettajien työhyvinvoinnin kuormitustekijöitä lisäävät esimerkiksi lisääntynyt byrokratia, kuntien tai kaupunkien tiukka taloudellinen tilanne, esimiehen tuen puute ja lisääntynyt työmäärä. Opettajien työssä työmäärän lisääminen on kasvattanut myös raportoinnin määrää. Opettajat joutuvat kirjaamaan aiempaa enemmän arviointeja, sillä tarvittaessa heidän on pystyttävä todistamaan, mihin arvioinnit perustuvat. (Onnismaa, 2010, 15-16.) Myös oppilasaineksen nähdään muuttuneen ja oppilaat kohtaavat täysin toisenlaisia pulmia kuin muutama kymmenen vuotta sitten (Lehto & Sutela, 2008.)

Wearen (2004) näkee opettajan työssä oppilaiden ongelmakäyttäytymisen yhtenä stressinaiheuttajana. Erityisesti oppilaat, jotka käyttäytyvät häiritsevästi oppitunneilla, vaikuttavat opettajien työviihtymiseen. Yleensä opettajien on vaikea pyytää apua, vaikka he sitä tarvitsisivat esimerkiksi väkivallan tai aggressiivisuuden hallintaan. Etenkin nuoret opettajat kokevat itsensä hyvin riittämättömiksi vaikeiden oppilaiden kanssa. Heidän kuitenkin pitäisi saada paljon tukea jo uran alkuvaiheilla. (Weare, 2004, 61-65.)

Opettajien työhyvinvointiin voi vaikuttaa myös, heihin kohdistuva arvostuksen puute. Esimerkiksi Mulford (2003) on huomannut, että monet koulun ulkopuolella työskentelevät ihmiset haluavat neuvoa koulun henkilökuntaa siitä, miten koulussa pitäisi toimia. (Mulford, 2003, 6.) Opettajien työtä voivat kuormittaa hankalat ja vaativat kollegat, mutta myös muut työtoverit. Työyhteisössä voi myös muissa ammattiteissa kuin opettajan ammatissa, työyhteisön väliset konfliktit vaikuttaa koko työpaikan työilmapiiriin. Opettajien ammatissa tulisi kuitenkin muistaa käyttäytyä ammattimaisesti ja pitäytyä ammattiroolissa. Työyhteisössä koetaan usein kiusaamiseen puuttumisen hyvin hankalaksi ja sitä yleensä pyritään välttelemään. Koska työilmapiiri vaikuttaa työntekijöidensä hyvinvointiin, tulisi kaikki ristiriidat selvittää mahdollisimman nopeasti. Tavallisemmin työpaikalla kiusaaja on työkaveri, mutta se voi olla myös esimies. (Salovaara & Honkonen, 2013.)

Erityisesti opettajan ammatissa työn kuormitustekijöinä nähdään suuret ryhmäkoot. Viime vuosina yhä enemmän erityisen tuen oppilaita sekä maahanmuuttajaoppilaita on integroitu tavallisiin luokkiin, jolloin ryhmä koot kasvavat ja samalla opettajan työ määrä on lisääntynyt. Oppilaiden vanhemmat voivat olla opettajille kuormitustekijä ja erityisesti hankalat vanhemmat koetaan kuormittavina tekijöinä. (Launis & Koli, 2005, 350-366.) Hämäläisen (2001,67) mukaan, erityisesti naisopettajilla, jotka kokevat olevansa kilttejä ja joilla on luontainen kyky ylisuorittamiseen, voi olla havaittavissa voimavarojen heikentymistä. Tästä syystä opettajien jaksamiseen tulisi kiinnittää huomiota, sillä naisia on opettajina kaksi kertaa enemmän kuin miehiä. (Hämäläinen, 2001, 67.)

Kyläkouluopettajien työhyvinvointia kuormittavat tekijät voivat olla hyvin erilaisia kuin isomman koulun opettajien työhyvinvointia kuormittavat tekijät. Kyläkouluissa erityisesti liikuntasalit koetaan pieninä, jolloin liikunnanopettaminen voi olla haastavaa. Kyläkoulussa opettajat voivat joutua toimimaan koulun johtajina, joka voi tuoda työhön lisää kiirettä ja työtä. Yksi opettajan työhyvinvointia useimmiten kuormittava tekijä onkin kiire. (Salovaara & Honkonen, 2013.) Koulun lakkautukset voivat olla myös yksi työhyvinvointia alentava tekijä. Koulun lakkautuksen tullessa eteen, opettaja voi joutua välikäteen päättäjien ja vanhempien väliin. Opettajat voivat kokevat painetta siitä, pitääkö opettajan puolustaa koulun lakkautusta. (Korpinen, 2010c.) Kyläkoulujen opettajia voi kuormittaa esimerkiksi sairastuminen. Kyläkouluille on vaikeampi saada sijaisia, jolloin omasta terveydestä voidaan kokea suurta painetta. (Kallio, 2014.)

Yksi opettajia kuormittavista tekijöistä on yksityiselämän ja työelämän yhteensovittaminen. Tutkimuksissa onkin havaittu, että työstä kasaantuva stressi kantautuu kotiin. On myös havaittu, että yksityiselämän stressi voi kantautua myös työpaikalle, sillä kotiolot vaikuttavat työssä jaksamiseen. Yleensä oireilua ja ongelmia voivat aiheuttaa töiden määrä, työtahti tai vastuu. (Onnismaa, 2010, 28.) Opettajien yksityiselämän ja työn tasapainoa on tutkittu pohjoismaissa. Suomen opettajien tasapainon näiden kahden välillä on havaittu olevan parempi, kuin norjalaisten ja ruotsalaisten opettajien keskuudessa. Suomessa opettajat eivät ainakaan raportoi ongelmista, eikä ongelmien nähdä häiritsevän yksityiselämää. (Pahkin, 2007.)

3.5 Aiempia tutkimuksia opettajien työhyvinvoinnista

Ahon (2011) tutkimuksen mukaan opettajien työhyvinvoinnissa työyhteisön keskuudessa vallitseva yhteisöllisyys on merkittävä osa. Yhteisöllisyys syntyy työyhteisössä keskinäisestä kunnioituksesta ja luottamuksesta, avoimesta keskusteluilmapiiiristä, toimintavoista, mutta siihen liittyy myös erilaisuuden hyväksyntä. Tämän vuoksi yhteisöllisyyttä tulisi edistää, jotta työyhteisössä voitaisi hyvin. Työyhteisö voi vaikuttaa työhyvinvointiin, myös negatiivisesti. Jos työntekijät eivät saa riittävästi tukea työyhteisön sisällä, painottuu ulkopuolinen tuki vahvasti. (Aho, 2011, 116.)

Kilpeläinen (2010b) on tutkinut *Kyläkoulut Suomessa -maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä* väitöskirjassaan kyläkouluopettajien kokemuksia kyläkouluista ja tutkimuksessa käy ilmi myös opettajien työtyytyväisyys. Kilpeläisen tutkimuksessa työhyvinvoinnista esiin nousevat työyhteisön merkitys, koulun henkilöstön pätevyys sekä samanhenkisyys. Kyläkoulujen opettajat kokivat työhyvinvoinnin kannalta merkityksellisiksi myös työn vapauden ja joustavuuden. Kuormittavina tekijöinä opettajat kertoivat olevan henkilöstön suuri vaihtuvuus, mutta myös liian vähäinen henkilöstö voi vaikuttaa kuormittavasti. Monet tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsevat, että jopa yhdellä työyhteisöön sopimattomalla henkilöllä on vaikutusta koko työyhteisöön. Monelle opettajalle syntyi riittämättömyyden tunteita johtuen niukoista resursseista, vaativasta työstä ja liian isosta työmäärästä. (Kilpeläinen, 2010b.)

Eskolan (2007) tutkimassa hankkeessa tutkittiin hoitajien, opettajien ja palomiesten työyhteisön merkitystä työhyvinvoinnissa. Opettajilla työhyvinvoinnin kuormitustekijöiksi mainittiin kiire, isot opetusryhmät, oppilaiden käytöshäiriöt, koulussa aiheutuva melu sekä

resurssien vähyys. Myös opettajien työhön kuuluvat perustyöt, kuten esimerkiksi opettaminen, opettamisen valmistelu sekä kokeiden korjaus voivat kuormittaa opettajia. Tutkimuksessa 97% opettajista oli tasapuolisesta kohtelusta sitä mieltä, että kaikkia kohdellaan iästä riippumatta melko tasapuolisesti. Palomiehillä ja hoitajilla luvut olivat selvästi pienemmät. Opettajien vastauksista huomattiin, että opettajat kokevat olevansa hyvin uupuneita ja työhyvinvoinnin kannalta arvioituna, opettajien tilanne on hyvin haastava. (Eskola, 2007, 57-71.)

Santavirran ym (2001) mukaan, 16% tutkimukseen osallistuneista opettajista oli uupuneita ja 4% vastaajista oli vakavasti uupuneita. Työuupumus vaikuttaa työntekijöiden sairauspoissaolojen määrään, sillä uupumus lisäsi myös poissaolojen määrää. Lisäksi uupuneet opettajat kokivat oman työhyvinvointinsa alentuneen. Mitä uupuneempi vastaaja koki olevansa, sitä huonompi hänen henkinen hyvinvointinsa oli. Uupuneet opettajat eivät palautuneet viikonlopun tai loman aikana ollenkaan. Lisäksi tutkimuksessa huomattiin, että naisopettajat kokivat miesopettajia enemmän stressiä. Tämä voi johtua siitä, että naisopettajat stressaavat enemmän työhön liittyviä asioita, kun miesopettajat puolestaan stressaavat hallinnollisista asioista enemmän. (Santavirta ym, 2001.)

Syrjäläinen (2002) on tutkinut opettajien omia kokemuksia työssä jaksamisesta, kun koulun kehittäminen on muutospaineessa. Tutkimuksessa huomattiin, että opettajat uupuivat silloin, kun koulun arki ja tahojen, jotka ajavat koulun kehittämistä, ajatukset ja vaatimukset eivät kohtaa. Tämä voi aiheuttaa opettajille paineita. Opettajat toivoivat voivansa osallistua enemmän koulun kehittämiseen ja suunnitteluun. Lisäksi opettajat toivovat kehittävilta tahoilta koulun arjen tuntemista. Opettajien työhyvinvointia voidaan edistää työyhteisön avulla, sekä tukea yksilöiden voimavaratekijöitä. (Syrjäläinen, 2002.)

Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa huomattiin, että opettajan työ koetaan usein stressaavaksi ja opettajat kokevat olonsa ylikuormittuneiksi. Ylikuormittumista on koettu erityisesti vaikeiden oppilaiden kohtaamisissa sekä valmentamisessa oppilaita kokeisiin tai testeihin. Lisäksi monet opettajat ovat kokeneet opetussuunnitelmien tavoitteet liian vaativiksi ja ylikuormitusta koetaan, kun näihin tavoitteisiin pyritään vastaamaan. Vastanneista opettajista 40% koki paljon stressiä työssään ja he näkivät sen myös vaikuttaneen opettajien yksityis- ja perhe-elämään. Stressi vaikutti myös heidän fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen, mutta myös oppilaiden koe- ja testinumeroihin. Tutkimuksessa huomattiin, että opettajien stressin

heikentäminen vaikuttaa opettajiin, heidän perheisiinsä, mutta myös heidän oppilaihinsa. (Black, 2004.)

Joissakin tutkimuksissa stressin kokeminen on nähty eroavan iän tai sukupuolen mukaisesti. Englantilaisessa tutkimuksessa tutkittiin alakoulun opettajien eroja stressin kokemisessa, niin miesten kuin naisten sekä eri ikäryhmien välillä. Tutkimuksessa havaittiin, että miehet kokevat stressiä enemmän ammatillisiin tehtäviin, oppilaiden asenteisiin sekä käyttäytymiseen liittyen kuin naisopettajat. Naiset kuitenkin stressaantuvat enemmän esimerkiksi työyhteisön ilmapiiristä kuin miehet. Työuran pituus vaikuttaa myös stressin kokemiseen ja tutkimuksessa huomattiin, että vain yksi kolmesta opettajasta koki työtyytyväisyyttä. Opettajat, jotka kokivat paljon stressiä, kokivat myös vähemmän työtyytyväisyyttä. (Chaplain, 1995, 473-489.)

4. Tutkimuksen toteutus

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimusmenetelmä on valikoitunut tämän tutkimuksen menetelmäksi. Ensimmäisessä alaluvussa esitellään tutkimuskysymykset ja niitä tukevat perustelut. Laadullinen tutkimus on tutkimuksen kannalta olennaista, siksi se on esitelty toisessa alaluvussa. Kolmannessa alaluvussa perustellaan tutkimusmenetelmän valintaa ja käyttöä. Tutkimuksella halutaan tuottaa uutta tietoa yksiopettajaisen koulun opettajien työhyvinvoinnista, kuten työhyvinvointia kuormittavista ja tukevista tekijöistä. Neljäs alaluku pitää sisällään tutkimukseen tarvittavan kohdeporukan ja aineiston hankinnan esittelyn. Viidennessä alaluvussa perehdytään syvemmin tutkimuksen aineiston analyysiin, joka tässä tutkimuksessa toteutettu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Kuudennessa alaluvussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja esteettisyyttä.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkoituksena on saada selville yksiopettajaisien koulujen opettajien työhyvinvointia kuormittavia, mutta myös tukevia tekijöitä. Yksiopettajaisessa koulussa työyhteisö on hyvin pieni tai sitä ei ole ollenkaan, joten toisessa tutkimuskysymyksessä perehdytään työyhteisön pienuuden vaikutukseen työhyvinvoinnin kannalta.

Yhden opettajan kouluja on Suomessa tutkittu hyvin vähän. Tämän vuoksi haluan perehtyä yksiopettajaisien koulujen opettajien työhön. Oman työhyvinvoinnin voi tietää vain opettaja itse, joten haastattelut tehdään suoraan opettajalla itselleen. Omassa kandidaatin tutkimuksessani perehdyin yhden yksiopettajaisen koulun opettajan kokemaan työhyvinvointiin. Tutkimustulokset osoittivat, että opettaja tunsi työhyvinvointinsa hyväksi, vaikka hän koki stressiä esimerkiksi sairastumisesta. Kandidaatintutkielman tulokset eivät ole yleistettävissä, sillä tutkimuksessa on esillä vain yhden opettajan kokemukset työhyvinvoinnista. Mielestäni aihetta on tutkittava enemmän, jotta aiheesta saadaan yleistettävä kuva.

Yksiopettajaisia kouluja on tällä hetkellä Suomessa 5 kappaletta. Koulujen lakkautukset ovat kuitenkin olleet tapetilla viime vuosina yhä useammin, jolloin yhden opettajan koulut voivat olla yksivaihtoehto koulun säilymisessä. Pienten koulujen opettajien työhyvinvointi on yhtä merkittävä aihe, kuin isomman koulun opettajien työhyvinvointi. Uskon tutkimustulosten

tuottavan tärkeää tietoa kaikille luokanopettajille sekä opetusalanpäättäjille. Tutkimuksella voidaan myös aikaansaada tietoa, kuinka opettajien työhyvinvointia voidaan tukea ja edistää yhden opettajan kouluissa.

Tutkimuksen aihe on yksiopettajaisten koulujen opettajien työhyvinvointi ja jaksaminen. Tutkimuskysymyksiksi muodostui:

1. Kuinka yksiopettajaisen koulun opettajat kokevat oman työhyvinvointinsa?
 - 1.1. Mitä työhyvinvointia tukevia ja kuormittavia tekijöitä koetaan?
2. Miten työyhteisön pienuus vaikuttaa työssä viihtymiseen?

4.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimusotteet voidaan perinteisesti jakaa kahteen erilaiseen suuntaukseen, eli laadulliseen ja määrälliseen. Laadullinen tutkimus eli kvalitatiivinen tutkimus eroaa määrällisestä tutkimuksesta siten, että tutkimuksessa toimitaan kielellä, jolloin aineistot ovat tekstejä. Määrällisessä eli kvantitatiivisessa tutkimuksessa toimitaan numeroilla. (Lindblom-Ylänne ym. 2011, 80-81.)

Tämä tutkielma toteutetaan kvalitatiivisella tutkimusotteella eli laadullisena tutkimuksena. Laadullisessa tutkimuksessa hyvin tavallinen keino tutkia aihetta, on haastattelu ja tätä aineistonkeruutapaa käytetään erityisesti kasvatustieteiden kontekstissa (Hirsjärvi ym. 2009). Kvalitatiivinen tutkimus sisältää laajalti erilaisia lähestymistapoja, joille voidaan antaa ominaisia piirteitä. Laadulliselle tutkimukselle ominaista ovat kaikenkattava tiedon kartuttaminen sekä aineiston kasaaminen, tutkimusjoukon asianmukainen valitseminen, kvalitatiivisten menetelmien käyttö (esimerkiksi vaihtelevat haastattelu- sekä havainnointimuodot), aineistolähtöinen analyysi, tutkimuskohteiden tarkastelu ainutkertaisina, mutta myös aineiston esittäminen sen mukaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164; Eskola & Suoranta 1998, 15.)

Yksi laadullisen tutkimuksen piirteistä on se, että tutkimuksella pyritään kuvaamaan todellisuutta. Asioita tähdätään selittämään ja tutkimaan kokonaisvaltaisesti sekä monipuolisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa toinen ominaisuus on joustavuus sekä prosessinomaisuus. Jolloin tutkija ei siis pysty etukäteen ennustamaan, kuinka tutkimus ja tutkimuksen vaiheet tulevat etenemään. Tutkimus siis etenee

omalla painollaan ja vaiheet muodostuvat tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen suunnitelmaa pystytään muuttamaan tarvittaessa. (Kiviniemi, 2015, 74.)

Laadullisessa tutkimuksessa oleellista on, että tutkittavien näkökulmat tai -kannat tulevat mahdollisimman hyvin esille. Laadullisessa tutkimusotteessa kohdeporukka eli ketkä tutkimukseen osallistuvat, tulee valita yksityiskohtaisesti ja tarkoituksella, mutta niin, että tutkimustavat ovat kvalitatiivisia. Laadullisella tutkimusmenetelmällä pyritään usein näyttämään elämää ja sen monimuotoisuutta. Aineistonkeruumenetelminä kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään muun muassa teemahaastattelua, osallistuvaa havainnointia, ryhmähaastatteluja sekä erilaisten dokumenttien analyyssejä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160-164.)

Laadullinen tutkimus sopii tutkimukseen silloin, kun tutkimuksen aiheeseen halutaan syvällistä ymmärrystä tutkittaessa joukkoa tai ryhmää sekä tutkittaessa hiljennettyjä ääniä. Laadullisessa tutkimuksessa ihminen on aineiston keräämisen väline, jolloin siis tutkija on tiedon kerääjä. Lisäksi myös tutkimuksen kohde on ihminen, sillä ihmisen tunteita, ajatuksia sekä käsityksiä pyritään tutkimaan laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimuksessa aineiston keräämisessä voidaan käyttää apuvälineenä mittaria tai muuta välinettä. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on yleensä saada tutkittavien näkökulmat esiin. (Creswell, 2007, 38-40, Puusa & Juuti, 2011.)

Kaikenlaisissa tutkimuksissa tavoitellaan objektiivista tutkimusta. Objektiivinen tutkimus tarkoittaa tässä tapauksessa sitä, että tutkijan omat ennako-oletukset tutkittavasta asiasta eivät vaikuta tutkimusentuloksiin. (Aaltio & Puusa, 2011, 153.) Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus on asia, jota ei pystytä täyttämään täysin, sillä tutkija ja hänen näkemyksensä tutkittavasta asiasta vaikuttavat tutkimukseen, vaikka tutkija ei sitä tarkoittaisi. Yksi laadullisen tutkimuksen ominaispiirteistä on, että tieto todellisuudesta on subjektiivista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 161; Puusa & Juuti, 2011, 49-50.)

4.3 Fenomenografinen tutkimusote

Fenomenografia tutkimusotteena selvittää todellisuutta yksilöiden kokemana tai käsittämänä. Fenomenografia valikoitui lähestymistavaksi, koska tutkimuksen kohteena ovat luokanopettajien kokemukset ja käsitykset työhyvinvoinnista. Sana fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista (Metsämuuronen, 2006, 108). Tälle

tiedonhankintatavalle ominaista on se, että tutkimuksen kohteena on maailman ilmentyminen, sekä se kuinka se ilmaantuu ihmisten tietoisuudessa. Fenomenografian perusta on meidän maailmamme, jonka jokainen yksilö kokee omalla tavallaan ja muovaa siitä omanlaisensa näkemyksen. Yksilöiden maailmankäsitykseen ja -näkemykseen vaikuttavat yksilöiden ikä, aiemmat kokemukset sekä sukupuoli. Käsitykset ja näkemykset samasta asiasta voivat olla hyvin erilaisia, vaikka konteksti asioilla olisi sama. Tässä tiedonhankinnan strategiassa päämääränä on nostaa esiin eroavaisuuksia sekä samankaltaisuuksia eri ihmisten käsityksissä on. (Metsämuuronen, 2011; Ahonen, 1994.) Työhyvinvoinnin kokeminen on hyvin yksilöllistä ja jokainen ihminen kokee työhyvinvointinsa itse omalla tavallaan. Samassa työpaikassa olevat henkilöt voivat kokea työhyvinvointinsa hyvin eri tavoin. Koska fenomenografinen tutkimusote painottaa ihmisten omanlaisia näkemyksiä ja kokemuksia samasta ilmiöstä, soveltuu tämä tutkimusote parhaiten tähän tutkimukseen. Fenomenografisessa menetelmässä ollaan kiinnostuneita tutkimusilmiöstä ja niiden merkitysten kuvailusta.

Ihmiset ovat rationaalisia olentoja, jotka osaavat yhdistellä ilmiöitä sekä tapahtumia vaihteleviksi kokonaisuuksiksi. Fenomenografiassa tähdätään oivaltamaan käsityksiä, joita ilmiöt ja tapahtumat muodostavat. Tätä kutsutaan myös, ihmisten tietoisuudeksi, joka tekee mahdolliseksi ajatusten järjestämisen käsityksiksi. (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton 1994.) Fenomenografialle on myös tyypillistä se, että ihmisten ajatuksista muodostuvat ilmiöt. Nämä ilmiöt perustuvat yksilöiden todettuun sekä koettuun maailmaan. Ihmisten käsityksissä maailma näkyy ja ilmenee eri tavoin. Ilmiö nähdään kokemuksesta kehittyneenä merkityksenä maailmasta, jolloin ilmiö sekä käsitys ovat lähellä toisiaan ja niiden väliin kuuluu suhde kokemukseen. Nämä muodostavat yhdessä kokonaisuuden, jolloin myös todellisuus on ymmärrettävissä. (Ahonen, 1994.)

Fenomenografia on siis käsitysten tarkastelua, jossa pyritään analysoimaan, kuvailemaan sekä ymmärtämään eri ilmiöistä pinnalle tulleita käsityksiä, mutta myös käsitysten välisiä suhteita. Tämä lähestymistapa pyrkii selvittämään konkreettista elämään kokonaisvaltaisesti. Maailmaa tulisi kuitenkin tutkia ja analysoida ihmisten kokemusten sekä ymmärrysten avulla, jolloin maailmasta saadaan mahdollisimman järjestelmällinen kuvaus siitä, miten tutkimuskohde ymmärtää ja käsittää maailman. (Huusko & Paloniemi 2006.)

Fenomenografisissa tutkimuksissa aineistot ovat pääasiassa haastatteluaineistoja (Rissanen, 2006). Aineistonkeruussa kysymysten sekä niiden asettelu tulisi olla mahdollisimman avoin,

jolloin aineistosta nousisivat käsitykset paremmin esiin. Fenomenografisessa tutkimuksessa yksittäiset teoriat eivät johdata tutkimuksen tekoa, vaan aineisto on pääosassa. Aineiston pohjalta luodaan teoria, jolloin voidaan sanoa, että fenomenografinen tutkimus on aineistolähtöinen. (Huusko & Paloniemi, 2006.) Teoria nähdään tärkeänä osa-alueena fenomenografisessa tutkimusprosessissa. Fenomenografisen tutkimuksen tulisikin olla strukturoitu ja johdonmukainen kokonaisuus, jolloin se ei saa pohjautua vain sitaatteihin tai teoriasta muodostettujen olettamusten tutkimiseen. Tutkimuksen kaikenkattava, mutta avoin käsittely, tekee mahdolliseksi uuden tiedon sekä informaation tunnistamisen. Tutkimus on empiiristä, sillä fenomenografisessa tutkimuksessa aineisto tulee hankkia kokemuseräisesti. Ilmiöt sekä kokemus hahmotetaan käsitysten vertaamisella, jolloin johtopäätöksiä saadaan tehtyä aineiston pohjalta. (Ahonen, 1994.)

4.4 Tutkimuksen aineisto

Aineistoa tähän tutkielmaan kerättiin teemahaastattelulla. Tutkielmaan haastattelu sopii menetelmänä, sillä haastattelu nostaa esiin tutkittavien subjektiivista asemaa sekä ilmaista yksilöiden omia kokemuksia itseä koskevissa asioissa (Hirsjärvi & Hurme, 2000). Toisaalta haastattelu asettaa roolit haastattelijalle ja haastattelevalle, sillä tieto on haastateltavalla ja haastattelijalla haluaa tiedon itselleen. Tällöin tieto on haastattelujen intressi ja haastattelijan tulee pyrkiä saamaan haastateltavan kertomaan omista näkemyksistä ja kannustaa ilmaisemaan näitä näkemyksiä. (Ruusuvuori & Tiittula, 2005.) Haastattelu on eräänlaista keskustelua, jossa tutkija tekee aloitteen aiheesta ja myös samalla luo ehdot keskustelulle ja sen etenemiselle. Haastattelun avulla tutkija pyrkii saamaan haastateltavalta tutkimuksen kannalta oleellisia asioita esiin. (Eskola & Vastamäki, 2015, 27-28.)

Tässä haastattelussa aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua. Haastattelu on menetelmä, joka muovautuu erilaisiin tarkoituksiin sekä tilanteisiin. Haastattelua käytetään hyvin monessa tutkimuksessa tiedonkeruumenetelmänä, sillä se sopii monenlaisiin tilanteisiin ja tarkoituksiin. Teemahaastattelulla saadaan hyvin merkityksellisiä ja samalla yksityiskohtaisia tietoja ihmisistä, heidän kokemuksistaan ja maailmoista. Tutkija on haastatteluissa kontaktissa haastateltavaan, jolloin tietoja voidaan hyvin tarkentaa myös haastattelutilanteissa. Haastattelun aikana tutkija voi tarvittaessa tarkentaa kysymyksiä tai esittää apukysymyksiä, jos tutkijan mielestä kysymyksiin ei saada riittävän tarkkaa vastausta. Kysymyksiä voi myös jättää pois, jos asioihin on vastattu esimerkiksi aiempien kysymysten

yhteydessä. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 11, 16, 34.) Jos aihe sattuu olemaan tutkittaville arka, voi teemahaastattelua käyttää huoletta. (Metsämuuronen, 2006, 239.)

Teemahaastattelut toteutettiin puolistrukturoidusti. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset voidaan esittää missä järjestyksessä tahansa, samoin kuin kysymysten muoto voi vaihdella haastattelujen mukaan. Haastatteluissa kuitenkin on yhteinen teema, joka on jokaisen haastattelun ydin. Teemahaastattelu voi olla muodoltaan hyvin vapaa, mutta syvähaastattelu nähdään teemahaastattelua vapaampana haastattelumuotona. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 48.)

Haastatteluissa oleellisinta on se, että tutkija pyrkisi välttämään omia tulkintojaan haastateltavan käsityksistä, tunteista tai ajatuksista. Haastattelun päätehtävä on saada tietoja tutkittavasta, joten haastattelulle on luotava tarkka suunnitelma ja haastattelurunko. Haastattelutilanteessa tutkija voi kuitenkin tulkita haastateltavan äänensävyä, ilmeitä ja eleitä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009; Hirsjärvi & Hurme, 2000.) Haastattelurungossa kysymysten jaottelu tapahtui taustakysymyksiin, työhyvinvointia kuormittaviin tekijöihin ja työhyvinvointia tukeviin tekijöihin. Ennen haastatteluja lähetin tutkimukseen osallistuville opettajille kysymykset etukäteen nähtäväksi, jolloin opettajat pystyivät valmistautumaan haastatteluun ja samalla odotin vastausten olevan syvällisempiä.

Haastattelutilanteissa tulisi tutkijan ja tutkittavan välillä olla luottamusta. Luotettavuutta haastattelutilanteessa lisää, jos tutkija kertoo haastateltavalle tutkimuksen tarkoituksen ja mitä kaikkea haastatteluun kuuluu. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi haastatteluiden nauhoittamista. Tutkijan on hyvä painottaa ennen haastattelutilannetta, että tutkimuksen tulokset ovat anonymoituja ja haastatteluaineisto on käytössä vain tässä tutkimuksessa. (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 41.)

Tässä tutkimuksessa aineisto koostuu seitsemästä yksiopettajaisen koulun opettajan teemahaastattelusta. Koska tutkimuksen tavoitteena on selvittää yksiopettajaisten koulujen opettajien työhyvinvoinnin tekijöitä, vain opettajat itse osaavat kertoa omasta työhyvinvoinnistaan. Tämän vuoksi teemahaastattelut valikoituvat tutkimuksen aineistonkeruu menetelmäksi. Tutkimukseen osallistuneet opettajat asuvat ympäri Suomen. Tutkittavien löytäminen tutkimusta varten oli varsin helppoa ja tutkimukseen saatiin kaikki luokanopettajat, jotka työskentelevät tällä hetkellä yksiopettajaisessa koulussa. Lisäksi mukaan saatiin kaksi opettajaa, jotka olivat toimineet muutama vuosi sitten yhden opettajan koulussa.

Tutkimusaineiston keruu tapahtui alkuvuodesta 2019. Kaksi haastatteluista toteutettiin kasvokkain haastateltavien kotona ja työpaikalla. Loput haastattelut toteutettiin Skypen ja videopuhelun välityksellä. Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin. Kaikki haastattelut onnistuivat mielestäni hyvin ja sain paljon aineistoa tutkimusta varten. Äänitin kaikki haastattelut puhelimellani, jotta haastattelut voitiin litteroida sanatarkasti. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat tiesivät tutkimuksen aiheen sekä sen, että vastaukset käsitellään anonyymisti. Kun kaikki haastattelut oli keretty, äänitiedostot piti litteroida tekstiksi. Aineistolla haluttiin saada tiettyihin kysymyksiin vastauksia, jolloin litteroidessa aineistosta voitiin jättää pois tauot, naurahdukset ja hymähdykset. Litteroitua aineistoa syntyi yhteensä 36 sivua. Kun olin litteroinut haastattelut, syvennyin haastatteluihin tutkimuskysymysten avulla.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat pääosin naisia, sillä mukaan saatiin vain yksi miesopettaja. Opettajien työkokemukset yksiopettajaisissa kouluissa vaihtelivat 40 vuodesta puoleen vuoteen. Lisäksi opettajien työympäristöt olivat hyvin vaihtelevia, vaikka kaikki koulut olivat kyläkouluja. Oppilaita yhden opettajan kouluissa oli 1-17 vaihdellen, riippuen paikasta ja paikkakunnasta. Lähikoulut sijoittuvat 8-60 kilometrin päähän yksiopettajaisissa kouluista ja yksi koulu sijaitsi ruotsinkielisen koulun yhteydessä. Lisäksi joukossa oli muutama vuosi sitten valmistunut opettaja ja juuri eläkkeelle jäämässä oleva opettaja. Olen nimennyt tutkimusta varten opettajat seuraavasti. Opettaja 1, opettaja 2, opettaja 3, opettaja 4, opettaja 5, opettaja 6 ja opettaja 7.

Taulukko 1. Opettajien taustatiedot.

	Opettaja 1	Opettaja 2	Opettaja 3	Opettaja 4	Opettaja 5	Opettaja 6	Opettaja 7
Työkokemus (vuodet)	20 vuotta	40 vuotta.	13 vuotta.	10 vuotta.	4 vuotta.	4 vuotta.	22 vuotta.
Työkokemus yksiopettajaisessa koulussa	Puoli vuotta.	40 vuotta.	11 vuotta.	3 vuotta.	2 vuotta.	2 vuotta.	1 vuosi
Opetusryhmän koko	14 oppilasta	1-11 oppilasta. Tällä hetkellä 11.	Eri määrä eri vuosina. Tällä hetkellä 7.	14-17 oppilasta.	14 oppilasta.	6 oppilasta	14 oppilasta.
Vuosiluokat opetusryhmässä	4 eri vuosiluokkaa.	1-7 erilaisia kokoonpanoja vuosiluokissa.	5 eri vuosiluokkaa.	6 eri vuosiluokkaa.	3 eri vuosiluokkaa.	4 eri vuosiluokkaa.	4 eri vuosiluokkaa.
Lähikoulun sijainti (kilometreinä)	25 kilometriä.	40 kilometriä.	60 kilometriä.	8 kilometriä.	13 kilometriä.	Lähin suomenkielinen koulu	25 kilometriä.

						34 kilometriä,	
--	--	--	--	--	--	-------------------	--

4.5 Aineiston analyysi

Aineiston analysoimiseen vaikuttaa aineistohankintatapa. Tässä tutkimuksessa analyysimenetelmänä käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tätä analyysimenetelmää voidaan soveltaa kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Valitsin tämän analyysimenetelmän siksi, että menetelmällä pyritään saamaan tiivistetyssä muodossa tutkittavasta ilmiöstä kuvaus, hukkaamatta kuitenkaan sen sisältämää tietoa tai sanomaa. Lisäksi haluan korostaa tällä analyysimenetelmällä tekstin sisällöllisiä ja laadullisia merkityksiä, jolloin aineistolähtöinen sisällön analyysi on oikea analyysimenetelmä. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysin tarkoituksena on tiivistää aineisto selkeyttävämpään muotoon. Aineistolähtöistä sisällönanalyysia pystytään hyödyntämään kaikissa laadullisen tutkimuksen traditiossa (Tuomi & Sarajärvi, 2012, 105-111.)

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla pyritään vastamaan tutkimuskysymyksiin yhdistelemällä käsitteitä. Näkemysten esittäminen, tulkinta ja päättely ovat asioita, joihin sisällönanalyysi pohjautuu. Tutkimusta tehdessä ja varsinkin uutta teoriaa luodessa, tulisi vierellä kulkea alkuperäinen aineisto, johon uutta aineistoa pystytään vertaamaan jatkuvasti. Johtopäätöksiä tulisi tehdä aineiston tulkitsemisessa. Nämä johtopäätökset tulisi olla sellaisia, joiden avulla tutkijan pitäisi tehdä johtopäätöksiä, joiden avulla ohjataan käsitykseen, mitkä asiat ovat merkityksellisiä haastateltavalle. (Tuomi & Sarajärvi, 2012.)

Käytin tutkimuksessani litteroimaani aineistoon todenmukaista, sisältöä jäsentävää, mutta kuitenkin analysoivaa ymmärrystä. Tässä tapauksessa omaan aineiston analysointiin sopii aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jolloin aineistosta voitiin teemoitella nousevat asiat. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Aineistosta on tarkoitus teemoitella analyysivaiheessa yhteisiä piirteitä, jotka toistuvat usealla haastateltavalla. Teemat, jotka aineistosta esiin nousevat, ovat tutkijan näkemyksiä haastatteluissa kerrotuista asioista. (Hirsjärvi & Hurme, 2000.)

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoitteena on muodostaa teoreettinen kokonaisuus aineistosta. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi jaetaan kolmeen erilaiseen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe sisältää aineiston pelkistyksen eli redusoinnin. Tässä vaiheessa on

tarkoitus etsiä aineistosta tutkimustehtävän kannalta oleelliset asiat ja samalla sulkea pois asiat, jotka eivät ole tässä tutkimuksessa oleellisia. Pelkistämisvaiheessa oleellinen tieto jäsennetään yksittäisiksi ilmaisuiksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2012.)

Ensimmäiseksi luin puhtaaksikirjoitetut haastattelut läpi huolella ja etsin aineistosta asioita, jotka olisivat tutkimuskysymyksen kannalta oleellisimmat. Mielestäni on tärkeä tässä vaiheessa perehtyä aineistoon huolellisesti. Ensimmäinen tutkimuskysymys paneutuu opettajien kokemaan työhyvinvointiin sekä työhyvinvointia kuormittaviin ja tukeviin tekijöihin. Lähdin etsimään aineistosta asioita, jotka viittaavat heidän kokemaansa työhyvinvointiin. Toiseen asiakirjaan lähdin keräämään työhyvinvointia kuormittavia tekijöitä. Työhyvinvointia tukevat tekijät kirjasin kolmanteen asiakirjaan. Neljanteen asiakirjaan puolestaan keräsin ilmaisua, jossa puhuttiin työyhteisön pienuuden vaikutuksesta työhyvinvointiin.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston redusoinnista

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
<i>No tietysti vaikuttaa se, että opettaa montaa luokkaa yhtä aikaa ja joillakin tunneilla on se neljä luokkaa. Eri ikäisiä oppilaita, jotka tavallaan ovat erilaisessa kehitysvaiheessa ja reagoivat asioihin eri tavoin.</i>	Yhdysluokkaopetuksen haastavuus. Oppiaineiden soveltaminen eri ikäisille oppijoille.
<i>Ja sit kyl vaan tosiasia oli se, ettei halunnu olla edes pois, koska tiesi, et kuka tahansa siihen tulee tilalle, niin se on tosi vaativa homma, niin oli sitten joskus vähän turhan pitkäänkin kipeenä töissä.</i>	Sairaana töissä ja korvaamaton olo.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin toisessa vaiheessa aineistosta ryhmitellään samaa tarkoittavat ilmaisut ja laittamalla ne saman kategorian alle. Kun aineistosta on ryhmitelty samaa tarkoittavat asiat ja annetaan luokalle sisältöä kuvaava nimi. Tätä vaihetta voidaan kutsua myös klusteroinniksi. Luokittelussa voidaan käyttää tutkittavan ilmiön ominaisuutta, piirrettä tai käsitystä. Tässä vaiheessa aineisto tiivistyy, sillä yleisiin käsitteisiin pyritään yhdistämään yksittäiset tekijät. Klusterointi on yksi analyysin kriittisimmistä vaiheista. Tutkija joutuu päättämään oman tulkinnan varassa sen, millä periaattein eri ilmaisut

yhdistyvät yhteen tai ilmaisut irrotetaan eri luokkiin. Klusterointi tuottaa alustavia näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä, joka muodostaa tutkimukselle pohjan. (Tuomi & Sarajärvi, 2012.)

Taulukko 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Oma työ projektiluontoista Lakkautus stressaavin asia vuosien varrella. Oman työn jatkuminen. Vakituinen virka, joten lähempää saisi töitä.	Koulun lakkautuksen vaikutukset.
Kyläyhteisöllä suuri merkitys. Kylä seisoo koulun takana. Yhteistyö kylän kanssa. Kyläyhteisöntuki koulun elinehto. Kyläyhteisön suhtautuminen myönteisesti.	Kyläyhteisön merkitys.

Kolmannessa aineiston analysoinnin vaiheessa tarkoituksena abstrahoida aineisto, eli erottaa olennainen ja epäolennainen tieto ja näin muodostaa teoreettisia käsitteitä ja yläkategorioita. Myös yläkategorioille on annettava sisältöä kuvaavat nimet. Abstrahointia on hyvä jatkaa niin pitkälle kuin se on mahdollista aineiston sisällön puitteissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2012.)

Taulukko 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Pääluokka
Itsenäistä työtä. Ei välituntikelloja, luonnollinen rytmi. Hetkessä tapahtuva vertaistuki puuttuu. Opettaja joutuu miettimään perustelevaan asiain yksin. Ajatukset työparin kanssa yhtenäiset, joten tukea saa. Ihana tilanne, kun yhteistyö toimii.	Vapaus Kollegiaalisen tuen puute Työparin tuki	Työyhteisön pienuuden vaikutus työhyvinvointiin.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyrkimyksenä on saada tutkimuskysymyksiin vastaukset käsitteitä yhdistelemällä. Sisällönanalyysin perustana ovat tulkinta ja päättely, jossa empiirisestä aineistosta pyritään siirtymään eteenpäin kohden käsitteellisempää näkökulmaa tutkittavasta asiasta. Kun tutkija lähtee avaamaan tutkimuksensa tuloksia, tulisi hänen tuoda julki luokittelujen pohjalta koostetut käsitteet, kategoriat, luokat tai teemat sekä niiden sisältö. Tutkijan tulisi ymmärtää mitä asiat merkitsevät tutkittaville, jotta voidaan tehdä johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2012.)

4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jolloin on huomioitava tutkijan subjektiivisuus. Heikkinen ja Syrjälä (2007) ovat sitä mieltä, että tutkijan tärkein tutkimusväline on tutkija itse. Tutkijan olisi hyvä osata reflektoida hänen omaa rooliaan tutkimuksessa ja sekä lisäksi sitä, kuinka hänen oma identiteettinsä rakentuu tutkimuksen vierellä. Haastattelun luotettavuuteen liittyy monia erilaisia asioita. Hirsjärvi ja Hurme (2000) mukaan tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavaa etenkin haastattelurunko. Aineiston laatuun voidaan myös vaikuttaa haastattelurungon avulla. Haastattelua tehdessä on syytä kiinnittää huomiota tallennuksen laatuun, litterointi vaiheessa puolestaan sen staattisuuteen ja analyysivaiheessa luokittelun säännönmukaisuuteen. Tässä tutkimuksessa asiat pyritään hoitamaan niin, ettei tutkimuksen laatu kärsisi. Aineistosta poistetaan tiedot, joissa tulee esille haastateltavien henkilötietoja. Tutkimuksen aineistoa ei paljasteta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille.

Tutkimusta tehdessä on hyvä ilmaista tutkimuksen tulokset niin perusteellisesti, että lukijalla olisi mahdollisuus seurata tutkijan tekemiä päättelyitä, sekä yhtä aikaa arvioida niitä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 139). Jos joku toinen tutkija käyttäisi samaa aineistoa, hän voisi tehdä samat päätelmät ja tulkinnat samalla aineistolla. Eskola ja Suoranta (1998) näkevät, että luotettavuuden arvioinnin kulmakivi on tutkija itse, jolloin luotettavuutta tulisi arvioida koko tutkimusprosessin aikana.

Tuomi ja Sarajärvi (2012) mukaan, tutkimusta tehdessä on muistettava hyvä tieteellinen käytäntö, joka tulee ilmi myös tutkimuseettisen neuvottelukunnan sivustolla (TENK, 2012). Tässä tutkimuksessa noudatetaan hyvän tieteellisen käytännön periaatteita eettisesti katsottuna. Aineistonkeruussa on oltava tarkkana lupien ja suostumusten kanssa, jotta tutkimus noudattaisi hyviä eettisiä periaatteita. Jokaiselta haastateltavalta pyydetään lupa tai suostumus tutkimukseen osallistumisesta ennen haastattelun tekoa. Myös haastattelua ennen

tulee kertoa tutkimuksen anonymiteetin olevan kunnossa, eivätkä tutkimukseen osallistuvan työpaikka tai henkilötiedot tule julki tutkimuksen missään vaiheessa. (Hirsjärvi & Hurme, 2000; TENK, 2012.)

Fenomenografinen tutkimusote kiinnittää huomiota käsityksiin, jolloin tutkimuksen toteuttamisessa voi ilmentyä ongelmia. Käsitykset eivät ole yksiselitteisiä ja ne ovat yleensä harvoin yleistettävissä. Lisäksi käsitykset ovat usein muuttuvia tai keskenään hyvin erilaisia. Tämä voi tuottaa tutkimukseen virheellistä tietoa. (Metsämuuronen, 2006, 241.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt selvittämään, miten opettajat kokevat itse oman työhyvinvointinsa. Tutkimus ei pyri yleistettävään tietoon, mikä on hyvin ominaista fenomenografisessa tutkimusotteessa. Tutkimukseen osallistui seitsemän luokanopettajaa, joka on hyvin pieni aineisto laadullisessa tutkimuksessa. On kuitenkin huomioitava, että yksiopettajaisia kouluja on hyvin vähän Suomessa ja seitsemän opettajan mukaan saaminen oli kova työ. Aineiston pieni koko voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen siten, että tulokset voivat vinoutua. Toisaalta aineisto voitiin analysoida kokonaisvaltaisemmin, koska aineisto on pieni. Tuomen ja Sarajärven (2012) mukaan, otannan koko ei ole ihmistieteissä tärkein luotettavuuden kriteeri. Tutkimuksen teossa täytyy kuitenkin huomioita se, että tutkimukseen osallistuneet opettajat tietävät tarpeeksi tutkimuksen aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2012.)

Yksityisyyden tutkimuseettiset periaatteet voidaan jakaa kolmeen osaan hyvän tieteellisen käytännön mukaan. Tutkimusaineisto suojataan hyvin tutkimuksen alusta loppuun ja sitä on käsiteltävä luottamuksellisesti. Tutkimuksen aineiston säilyttäminen ja hävitys on tapahduttava siten, ettei aineisto joudu missään vaiheessa ulkopuolisten käsiin. Tutkimusaineisto on myös hävitettävä tutkimuksen jälkeen oikein. Yksityisyyden suoja on säilytettävä tutkimusjulkaisussa. Tutkimuksessa en tuo julki haastateltavien opettajien työpaikkaa, asuinkuntaa, sukupuolta tai ikää, jotta jokaisen tutkittavan yksityisyyden suoja säilyisi tutkimuksessa. (TENK, 2009.) Tutkimukseen osallistuneet opettajat on nimetty siten, että heitä ei ole mahdollista tunnistaa, eikä yhdistää tutkimuksen tuloksista mihinkään kouluun tai tiettyyn henkilöön (Lichtman, 2013, 52).

Eettisestä näkökulmasta tutkimusten rajaaminen on vaikeaa. Tutkimusta voisi laajentaa eettisestä näkökulmasta monin tavoin, mutta aineiston analyysi vaiheessa on tehtävä tarkka raja, ettei tutkielmasta tule liian laajaa. Teorian ja tutkimustulosten on kuitenkin muodostettava yhtenäinen kokonaisuus. Tutkimuksessa tutkitaan yksiopettajaisten koulujen

opettajia, joka luo tietyn rajauksen siihen, ketkä voivat osallistua tutkimukseen. Tämän seikan vuoksi, tässä tutkimuksessa ei eettisen rajaamisen kanssa ole ongelmia.

Eettisyyteen sidotaan yhteen myös tutkijan ja tutkittavan välinen yhteys ja kuinka läheinen tämä yhteys on. Suhde tulisi olla sellainen, että tutkittavat voivat luottaa tutkijaan. Haastattelutilanteissa tulisi kuitenkin välttää ystävyyttä. Toisaalta myös tutkijan voimakkaat reaktiot tai epäasiallinen käytös haastattelutilanteissa voi aiheuttaa luottamusongelmia tutkittavan ja tutkijan välillä. (Lichtman, 2013.) Tutkittavista kaksi oli tutkijalle tuttuja, mutta sen ei uskota vaikuttavan tämän tutkimuksen tuloksiin. Tutkittavat saivat itse päättää milloin ja missä haastattelut suoritetaan.

Tutkimuksen alusta saakka on jatkuva eettinen arviointi ollut mukana. Ennen tutkimuksen aloittamista mietitään sitä, mitä hyötyä tutkimuksesta on niin tieteellisesti, kuin tutkimukseen osallistuneille henkilöille. Tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat, että he saavat tutkimuksen avulla omaa ääntään kuuluviin, jotta yksiopettajaisia kouluja osataan kehittää. Haastatteluja tehdessä tukittavien kanssa on käytävä läpi niin tietosuoja- kuin salassapitovelvollisuudet. Haastattelut nauhoitettiin, mutta nauhat poistettiin heti litteroinnin jälkeen, jotta tiedot eivät joudu ulkopuolisille. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt saivat tutkijalta tiedon, että heidän osallistumisensa tutkimukseen on ainoastaan tutkijan ja haastateltavan välinen asia. Tällä haluttiin osoittaa myös luottamusta, jotta vaikeistakin asioista voitaisiin puhua, eikä mitään asiaa tarvitsisi peitellä. Tutkimuksen tulososiossa olen esittänyt haastatteluista myös suoria lainauksia, joka tukisi haastattelun luotettavuutta ja eettisyyttä. (Kvale & Brinkman, 2009, 60-80.)

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä on teemahaastattelu. Myös teemahaastattelun luotettavuutta voidaan arvioida. Puhuttaessa teemahaastattelun sisältövalidiudesta tarkoitetaan sitä, kuinka haastattelun kysymykset antavat tietoa tutkimuskysymyksiin. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 129.) Haastattelutilanteissa kysyin tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä, jolloin sain tutkittavilta sellaisia vastauksia, jotka vastaavat paremmin tutkimuskysymykseen. Joissakin haastatteluissa oli käytettävä hyvin paljon tarkentavia kysymyksiä, kun taas joissain tilanteissa riitti yksi kysymys aiheesta. Joitakin tarkentavia kysymyksiä olin laatinut jo ennen haastatteluita, kun taas joissain tilanteissa tarkentavat kysymykset tuli keksittyä itse haastattelutilanteissa.

5. Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tuloksia. Tutkimustulokset esitetään tutkimuskysymysten näkökulmista. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään opettajien käsityksiä omasta työhyvinvoinnista. Tämän luvun tarkoitus on vastata ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Toisessa alaluvussa keskitytään opettajien työhyvinvointia kuormittaviin tekijöihin. Kolmannessa alaluvussa tarkastellaan opettajien työhyvinvointia tukeviin tekijöihin. Toisen ja kolmannen alaluvun avulla pyritään vastaamaan ensimmäiseen alatutkimuskysymykseen. Viimeisessä eli neljännessä alaluvussa analysoidaan työyhteisön pienen koon vaikutuksia opettajien työhyvinvointiin ja tämä muodostaa meille vastauksen toiseen tutkimuskysymykseen.

5.1 Opettajien kokema työhyvinvointi yksiopettajaisessa koulussa

Ensimmäinen tutkimuskysymyksen myötä, pyrin vastaamaan siihen, millaisena yksiopettajaisen koulun opettajat kokevat oman työhyvinvointinsa. Kaksi opettajista oli toiminut aiemmin yksiopettajaisessa koulussa, joten he muistelivat oman työhyvinvointinsa kokemistaan silloin kun työskentelivät yksiopettajaisessa koulussa. Opettajat, jotka työskentelivät tällä hetkellä yksiopettajaisessa koulussa kertoivat kokemuksia työhyvinvoinnista tällä hetkellä.

Opettaja 1 koki työhyvinvointinsa hyväksi. Hänen mielestään työ yksiopettajaisessa koulussa on hyvin ainutlaatuinen kokemus ja hän kokee kehittyvänsä opettajana, kun saa kokeilla muunlaista työtä välillä. Opettaja 1 kokee työn imua ja oman työnsä merkityksellisenä. Hän ei koe olevansa uupunut.

”Tällä hetkellä olen erittäin tyytyväinen. Koen semmosta merkityksellisyyttä ja sitten kun voi olla itse vastuussa, ja suunnittelee itse kaiken, se on erittäin motivoivaa, vaikka joskus haastavaakin. Kyllä koen, työn imua.” – Opettaja 1

Opettaja 2 on myös tyytyväinen työhönsä ja koki oman työhyvinvointinsa hyväksi. Hän kokee työn imua, vaikka ajoittain väsymystä on ollut havaittavissa. Hän ei koe olevansa uupunut työhönsä tällä hetkellä.

”Joo! Nyt on tosi hauska, kun on nyt niin vähän sitä työtä. Mut oon mä kokenut työhyvinvointini hyväksi.” – Opettaja 2

Myös opettaja 3 on kokenut oman työhyvinvointinsa hyväksi ja samalla kokenut työn imua. Hän kertoo olevansa innostunut uudesta opetussuunnitelmasta, joka lisää omaa työhyvinvointia

”Olen erittäin tyytyväinen työhöni ja koen työn imua. -Opettaja 3.

Opettaja 4 oli työskennellyt muutama vuosi sitten yksiopettajaisessa koulussa kolmen vuoden ajan. Hän kertoo olevansa silloin tyytyväinen työhyvinvointiinsa. Hän koki uupuneensa viimeisenä työvuotena yksiopettajaisessa koulussa kolmen vuoden jälkeen.

”Joo, kyllä mä olin sielläkin tyytyväinen työhyvinvointiini, koska haluan tehdä asioita omalla tavallani ja siellä mä sain soveltaa sitä miten mä teen niitä asioita. Mut kyl mä sillon, sanotaan et sen viimeisen lukuvuoden jossain kohtaa, oli semmonen toivoton tilanne jossain kohtaan ja koin jonkin asteista uupumusta.” -Opettaja 4

Opettaja 5 koki tällä hetkellä olevansa tyytymätön työhönsä yksiopettajaisessa koulussa. Hän koki tykkäävänsä työstään opettajana, mutta ei yksiopettajaisen koulun opettajana. Hän ei kuitenkaan koe olevansa uupunut työhönsä. Työhyvinvointinsa hän koki hyväksi, vaikka hän ei haluaisi jatkaa yksiopettajaisen koulun opettajana enää.

”Kyl mä siis tykkään työstäni. Toisaalta se voi olla sitä kun mä tykkään työstäni olla opettajana, et en mä tiä taas sillai, et tykkäänkö mä just olla yksopettajaisessa koulussa. Et onhan se paljon kuormittavampaa, mut kyl se, et mä tykkään olla opettajana. Kouluarvosanalla sanoisin työhyvinvointini olevan 9. Et kyl mä oon tyytyväinen siihen mitä mä teen.” – Opettaja 5

Opettaja 6 on hyvin tyytymätön työhönsä yksiopettajaisessa koulussa. Kuitenkin hän tykkää opettaja työstä. Hän on myös superuupunut työhön. Hän ei halua jatkaa opettajana yksiopettajaisessa koulussa.

”Siis tietyl tavalla tää työ on ihan mielekästä, mutta ehkä se kaikki extra, se mun työmatka, mulle tulee niin paljon tehtäviä ja se et on niin yksinäistä, et se kyl kuormittaa mua liikaa.” -Opettaja 6

Opettaja 7 oli muutama vuosi sitten opettajana vuoden verran yksiopettajaisessa koulussa. Hän oli tyytyväinen työhönsä siellä ja koki työhyvinvointinsa olevan hyvä. Lisäksi hän koki työn imua työssään, eikä kokenut työuupumusta.

”Se on niin erilaista, että tietysti et se oli semmonen kerran elämässä kokemus ja sillä tavalla sillä oli ehkä sit vaikutusta työhyvinvointiin. Et ei pelottanut lähteä siihen, kun tunti hyvin lapset ja vanhemmat ja se työyhteisö oli muuten sama, mut se toinen opettaja vaan lähti pois. Niin se oli jo etukäteen mietitty, et miten sen saa toiminaan ja sit se lähti siitä toimimaan. Olin kuitenkin tyytyväinen työhyvinvointiini.” – Opettaja 7

Suurin osa (6/7) yksiopettajaisen koulun opettajasta koki työhyvinvointinsa hyväksi yksiopettajaisessa koulussa. Yksi oli tyytymätön työhönsä ja uupunut työskentelyyn yksin. Sahalan (2016, 37) tutkimuksessa tutkittiin opettajien hyvinvointia eri suuruisissa kouluyhteisöissä. Tutkimuksessa ilmeni, että pienten kyläkoulujen opettajat kokevat työhyvinvointinsa yleisesti hyväksi, vaikka yksityiskohtia tarkastellessa asia ei välttämättä ole näin positiivinen. Saman asian huomasin, myös omassa tutkimuksessani. Yksiopettajaiseen kouluun liittyy niin paljon erilaisia tekijöitä, ettei asia kuitenkaan ole näin yksiselitteinen.

”Ja väitän, että ei huonoon suuntaan mennä, eikä se ollu itsekäs tapa tehdä töitä, vaan tilanne vei niitä asioita eteenpäin ja onneksi oli mahdollisuus vähän säveltää välissä.” -Opettaja 4.

5.2 Opettajien työhyvinvointia kuormittavat tekijät

Opettajien työhyvinvointiin liittyy niin kuormittavia tekijöitä, kun työhyvinvointia tukevia tekijöitä. Työhyvinvointia voidaan joutua puntaroimaan näiltä kanteilta, jolloin työhyvinvoinnin kokeminen ei välttämättä ole ihan yksioikoista.

Onnismaan (2010, 30) opettajien työhyvinvoinnin selvityksessä käy ilmi, että koulun johtamiseen liittyy erilaisia odotuksia, joita opettajat kohdistavat johtajaan. Esimiehet pyrkivät toiminnassaan ottamaan huomioon työntekijöidensä hyvinvoinnin ja kyvyn tehdä työtä. Hyvä johtaja osaa jakaa johtajuutta oikein muille. Tällöin huolehditaan myös johtajien työhyvinvoinnista. (Onnismaa, 2010, 30.) Esimiehen tulisi tukea koulun opettajien onnistumisia (Ahonen, 2001, 140). Jos esimies osaa tukea tarpeeksi opettajien heidän työssään, luo se kouluun turvallista ja myönteistä ilmapiiriä, jolloin myös stressaavat tilanteet vähentyvät. Esimiehen tehtäviin kuuluu opettajien tukeminen hyvinä hetkinä kuin vaikeimmissa tilanteissa. (Hämäläinen & Sava, 1989, 180-181.)

Työhyvinvoinnin kuormittavuustekijöinä kaikki (7/7) mainitsivat asioita, jotka määrätään ylemmältä taholta ja joihin ei itse voida vaikuttaa. Yksiopettajaisessa koulussa opettajan esimies ei ole koululla fyysisesti läsnä, jolloin tuen saaminen voi olla hankalaa tai ei ajallaan tapahtuvaa. Ylemmiltä tahoilta myös määrätään koulun resursseista. Myös omassa tutkimuksessani esiin nousi resurssit, puhuttaessa työhyvinvoinnin kuormitustekijöistä. Resurssien niukkuus on tekijä, joka vaikuttaa siihen, miten opettaja pystyy tekemään omaa työtänsä. Toisaalta taas päättäjien tulisi osata ottaa koulujen eri koot huomioon, sillä muuten opettajan työ koetaan raskaana. Omassa tutkimuksessa tutkittavista muutamat (3/7) kertoivat, että työnantajat ja esimiehet kohdistavat joskus opettajiin turhan suuria vaatimuksia ja odotuksia. Jos vaatimukset tuntuvat opettajista kohtuuttomilta, heijastuu se työhyvinvointiin selvästi.

”Et ehkä se vähän kuormittaa, et ei hällä (esimiehellä) oo semmosta konkreettista tietoa siitä, millasta mun työ on.” -Opettaja 5

Kyläkouluissa yhdysluokkaopetus on hyvin tavallinen luokkamuoto. Erityisesti yhden opettajan koulussa yhdysluokka on lähes väistämätön. Yhdysluokan opettajalta vaaditaan erilaisia ominaisuuksia, kuten systemaattista suunnittelukykyä ja organisointikykyä. Yhdysluokassa käytetään perinteisesti pedagogista eriyttämistä. Myös vuoro- ja vuosikurssijärjestelmät vaativat opettajilta eriyttämistä, jotta opettaja osaa ottaa huomioon yksilöiden tasot. (Kilpeläinen, 2010b, 149.) Yhdysluokkaopetuksessa esiin voi nousta oppisisältöjen epäloogisuus, joko voi kuormittaa opettaa (Kalaoja, 2010, 103). Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli eri kokoisia yhdysluokkia opetettavina. Monet opettajat (5/7) pitivät yhdysluokkaopetusta kuormittavana tekijänä. Opettajista yli puolet (4/7) mainitsi asioiden soveltamisen eri luokka-asteille kuormittavana, sillä esimerkiksi liikunnan opettaminen samassa ryhmässä olevalle ensimmäisen luokan oppilaalle ja kuutosluokan oppilaalle on haastavaa. Liikuntatunneille käytettävät pelit ja leikit on siis sovellettava siten, että ne sopivat kaiken ikäisille ja tasoisille oppilaille.

”Ja sit oli eskarista viidenteen luokkaan sillon, et se oli aika mielenkiintoista järjestää joku liikuntatunti, kun oli eskarit ja viidesluokkalaiset ja ne oli isoja poikia. Ja jos joku oli viel tavallaan kertaamassa, et hän oli oikeesti jo kuutosluokkalainen. Niin se oli tosi mielenkiintoista opettaa liikunnat näin.” -Opettaja 6

”Liikunnassa pitäisi muokata niin, että se palvelisi vähän kaikkia. Ei olisi liian vaikeaa pienille kolmosluokkalaisille, muttei liian helppoa isoille kuudesluokkalaisille. Ja se on iso haaste, joka kuormittaa, sillä sitä tulee pohdittua päivittäin.” -Opettaja 1

Yksiopettajaisessa koulussa opettajat voivat toimia samalla koulun johtajana. Opettajien työmäärän nähdään kasvaneen viime vuosina ja erityisesti kyläkouluopettajia voivat kuormittaa koulun hallinnolliset asiat, koulun kunto, koulun ylläpitäminen tai järjestelykysymykset (Korkekoski, 2001b, 182). Myös Kilpeläisen (2010b, 80-81) väitöskirjassa esiin nousee kyläkouluopettajien opetustyön oheen kuuluvat tehtävät, jotka voivat kuormittaa opettajaa. Kyläkouluopettajat joutuvat suunnittelemaan ja hoitamaan esimerkiksi apulaisjohtajan töitä, joista ei välttämättä makseta ylimääräistä korvausta. Koulunjohtajina toimineet opettajat (4/7) mainitsivat hallinnolliset tehtävät työhyvinvointia kuormittavana tekijänä. Hallinnolliset tehtävät kasautuvat omien töiden päälle ja ne saattavat tuntua pakolliselta pahalta. Toisilla opettajista (3/7) koulun johtaja oli esimerkiksi naapurikoulun johtaja. Kaksi opettajista mainitsi johtajien töiden kuitenkin kaatuvan opettajan harteille, vaikka näin ei pitäisi olla.

”Mutta ehkä sitten ärsyttäviä asioita on hallinnolliset asiat, eli välttämätön paha, minkä joutuu tekemään. Aika monesti ne hallinnolliset asiat hallitsevat myös sitä työpäivää, kun pitää olla yhteydessä ja lähettää sähköpostia, täyttää niitä lomakkeita ja niin edespäin.” -Opettaja 3

”Rehtori hoitaa koulun hallinnolliset tehtävät sieltä isommasta koulusta käsin, eli meillä on yhteinen rehtori sen isomman koulun kanssa. Mut käytännössä mä hoidan todella paljon kaikkee, mut mä en vaan saa siitä rahaa, kun kunta tietty säästää, et kyllähän mulla on koulun johtajan tehtävät tavallaan, mut mä en vaan saa niistä palkkaa.” -Opettaja 6

Syrjäläinen (2002, 94-96) on puhunut vanhemmuuden katoamisesta, eli tällä hän on tarkoittanut vanhempien kasvatusvastuun haasteista ja yhä enemmän määrin vanhemmilla on hävinnyt itse vanhemmuus. Perheissä lapset ottavat helposti valtaa, joka kuuluisi vanhemmille oikeasti. Opettajien valtaa on myös hieman menetetty, sillä opettajat joutuvat vastaamaan perheiden kasvatusvastuusta. Tällä on havaittu olevan yhteyttä myös opettajan työhyvinvointiin. Vanhempien käytös ja heiltä saatu palaute vaikuttaa suoraan opettajan työmotivaatioon. Myös opettajan ammattitaitoa kyseenalaistavat vanhemmat vaikuttavat

osaltaan opettajan työhyvinvointiin. Se, kuinka paljon opettaja antaa vanhempien näkemysten vaikuttaa hänen työhönsä, on opettajan vastuulla. (Syrjäläinen, 2002, 94-96.)

Oppilaiden vanhemmat voivat olla yksi tekijä opettajien työhyvinvoinnin kuormittavuustekijöitä miettiessä. Tutkittavista opettajista kaksi mainitsivat oppilaiden vanhempien olevan tietoisempia omista oikeuksista kuin ennen. Yksi opettajista muistutti, että jos opettaja on paljon nuorempi kuin oppilaiden vanhemmat, voi vanhemmat käyttäytyä opettajaa kohtaa hyvin epäasiallisesti ja yrittää määräillä häntä, miten tahtovat. Oppilaiden vanhemmat kuitenkin koetaan yhtenä kuormitustekijänä opettajan työhyvinvoinnissa. Tutkimuksessa esiin nousi myös vanhemmat, jotka eivät tahdo ymmärtää, että luokassa on muitakin oppilaita, kuin vanhempien oma lapsi.

”Mun yks kollega sano joskus niin, et kyl niitten lasten kanssa pärjää, mut ne vanhemmat on sit asia erikseen. Eli kyl ne vanhemmat kuormittaa nykyajan työssä huomattavasti enemmän kun ne oppilaat.” -Opettaja 5

Seinän (2009, 131) tutkimuksessa huomattiin, että opettajien työhyvinvointiin vaikuttavat haastavat oppilaat. Oppilaiden käytöshäiriöt, huonot työskentelytavat ja oppimismotivaatio ovat muuttuneet viimeisen viidentoista vuoden aikana hyvin paljon. Nämä vaikuttavat myös opettajan kuormittavuuteen. Myös oppilaiden vanhempien asenteet kuormittavat opettajaa. (Seinä, 2009, 131.) Onnismaan (2010, 15) katsauksessa huomattiin hankalien ja häiritsevästi käyttäytyvien oppilaiden vaikuttavan kuormittavasti opettajien työhyvinvointiin. Myös Sääntti (2008,4) on huomannut oppilasaineksen muuttuneen ja oppilaiden käytöksessä on havaittavissa levottomuuden ja häiriökäyttäytymisen lisääntymistä.

Opettajat voivat kokea myös omat oppilaansa kuormittavuustekijöinä. Opettajista yli puolet (4/7) mainitsivat, että oppilasaines on muuttunut viimeisen kymmenenkin vuoden aikana hyvin paljon. Opettajan työhön on tullut mukaan opettamisen lisäksi myös kasvatustyö. Tutkimuksessani useat opettajat (4/7) kertoivat vaikean oppilasryhmän kuormittavan omaa jaksamista työssä eri tavoin kuin helppo ryhmä. Vaikean ryhmän voi joskus tunnistaa vasta jälkeenpäin, jolloin kesäloman alkaessa ollaan todella uupuneita. Nykyisin resurssien pienenemisen johdosta, erityisoppilaita tai erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita on integroitu normaaliin luokkiin. Tutkimukseeni osallistuneista opettajista muutama (3/7) sanoivat tämän tuovan opettajille lisää työtä ja stressiä, sillä heidän on huomioitava opetuksessaan erityisen tuen oppilaat.

”Sit joskus voi myös sattua jotain tämmösiä, jos ei nyt ihan erityisoppilaita, mut kuitenkin semmosia, joista miettii, et tarviiskohan tälle enemmän jotain tukee vai ei. Et kyl se on varmaan kaikkein kuormittavin tekijä ollu. Et huomaa et semmosen vuoden jälkeen, on vähän. Tai sanotaanko, et jälkeinpäin huomaa, et ohho siinäpä olikin työtä.” -Opettaja 2

”Toki mä ite koen olevani erityisopettaja, kun mä opetan just sillä tasolla niitä lapsia, kun ne on. Et pakkohan ne on eriyttää, et jos mul on yks kakkosluokkalainen, niin mehän mennään just hänen ehdoillaan se kakkosluokan oppimäärä.” -Opettaja 6

Yhden opettajan koulut ovat hyvin harvinaisia Suomessa ja kaikki nämä koulut ovat kyläkouluja. Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien kouluissa lähes jokaisessa (6/7) on tullut lakkautusuhka esiin jossain vaiheessa. Toiset koulut ovat selvinneet säikähdyksellä eikä uhkaa enää ole, mutta toiset opettajat puolestaan ovat joutuneet vaihtamaan koulua lakkautuksen tullessa eteen. Kyläkouluopettajien työhyvinvointiin vaikuttavat lakkautusuhka, resurssien niukkuus ja oman työn jatkuvuus. (Purokuru, 1997.) Myös Kilpeläinen (2010a, 80-81) sanoo opettajien työtyytyväisyyteen kuormittavasti vaikuttavan kouluja koskevat lakkautukset. Onnismaan (2010,22) tilannekatsauksessa opettajien työn jatkuvuuden epävarmuus koetaan usein hyvin kuormittavana.

Yksi opettaja koki olevansa työhönsä niin uupunut, että hän jopa toivoi lakkautusta, sillä hänen mielestään se olisi myös oppilaille paras ratkaisu. Kuitenkin lakkautus vaikuttaa opettajien työhyvinvointiin monin tavoin, eikä esimerkiksi oman työn jatkumisesta ole lakkautuksen edessä varmuutta. Tutkimukseen osallistuneista opettajista viisi sanoivat lakkautuksen olevan itselle stressaavaa ja vie omaa jaksamistaan työssä.

”Ja no tietysti koulun lakkautuminen ensi keväänä kuormittaa. Mietityttää se oma jatkopaikka ja sitten oppilaitten siirtyminen isompaan yksikköön.” -Opettaja 1

”Se on kyl varmaan ollu kaikista stressaavin asia, tossa vuosien aikana.” -Opettaja 2

”Kyl sillon mun uran alussa, kymmenen vuotta sitten tää oli lakkautusuhan alla. Se oli kyllä stressaavaa aikaa.” -Opettaja 3

”Mutta kyllä se lakkautus ehdottomasti vaikutti työnteeseen.” -Opettaja 4

*”Kyllähän se vähän mietityttää, et loppuuko työt ja mitäs sitten sen jälkeen.” -
Opettaja 5*

Kaksi opettajista ottaa esille lisäksi huolen siitä, että kuinka kaikki oppilaat pärjäävät isommassa yksikössä.

”Ja vaikka vaan, oli 14 oppilasta ja ajatteli näitten oppilaiden kannalta, niin se oli toisille ihan hyvä, et sai olla pienessä kyläkoulussa. Et oli vähän huoli, miten pärjää isommassa koulussa.” -Opettaja 7

Työympäristöstä puhuttaessa voidaan käsitellä niin fyysistä kuin sosiaalista työympäristöä. Yksiopettajaisen koulun opettajien työympäristöt voivat vaihdella hyvinkin paljon, sillä näitä kouluja on ympäri Suomen. Yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista työskenteli suomenkielisessä koulussa alueella, jossa ruotsi on alueen valtakieli. Hän koki hyvin raskaaksi työskentelyn koulussa, jossa suomenkielisiä kohtellaan tietyllä varauksella ja eriarvoisesti kuin ruotsinkielisen koulun lapsia. Yhden opettajan koulussa opettaja voi joissakin tapauksissa toimia talonmiehenä ja kaksi opettajista kertoi hoitavansa koulujen hiiriongelmaa itse.

”Eli kyllä esimerkiksi nytkin, kun syksyllä oli hiiriä, niin kyllähän se olin minä, joka ne hiiren loukut laitoin paikalleen ja tyhjensin ne. Et kyllähän siinä joutuu tekemään paljon, semmosta opettajalle kuulumatonta työtä” -Opettaja 5

Kyläkouluissa tilat ovat usein vanhat ja liikuntasalit voivat olla hyvin pieniä. Kilpeläisen (2010b, 132) tutkimuksessa havaittiin, että kyläkouluopettajat ovat kaupunkikoulujen opettajiin verrattuna tyytymättömiä esimerkiksi opetusvälineiden puuttumiseen, koulujen tilojen pienuuteen sekä heikkokuntoisuuteen. Salovaara ja Honkonen (2013, 213) puolestaan mainitsevat, että koulun sisäilma- ja homeongelmat, vaikuttavat opettajien työhyvinvointiin hyvin negatiivisesti. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kouluilla ei sisäilmaa olla tutkittu lainkaan. Yksi opettajista mainitsi kuitenkin epäilevänsä koululla olevan sisäilmaongelmia, sillä opettaja sairastaa jatkuvasti. Hän kertoi sairastelukierteen vaikuttavan kuormittavasti työhyvinvointiin. Tutkimuksen opettajista kolme kertoivat pienten liikuntasalien tuovan ongelmia opetukseen, sillä liikuntatuntien suunnittelu vaikeutuu. Kahdessa koulussa liikuntasaleja ei ollut ollenkaan koululla ja suurin osa liikuntatunneista järjestettiin ulkona tai läheisessä liikuntahallissa. Yhden koulun opettaja mainitsi

liikuntasalien seinällä olevan höyläpenkit, jotka tulee nostaa liikuntatuntien ajaksi seinälle ja teknisen työn tunneilla ne tulee laskea alas.

”Liikuntasalia meil ei oo, mut suurin osa tehdään ulkona, tommosista liikkumisista. Sit tuolla on tommonen, seurojen talo, jossa voi käydä, jos ei oo ihan hirveen kylmä, niin käydä pelailemassa sisälläkin” -Opettaja 2

”Ja sitten tota sisäliikuntatilojahan meillä ei koulussa ollut ollenkaan. Niin me käytiin sit lähellä olevan urheiluseuran tiloissa ja tota ulkoliikuntaa oli paljon” -Opettaja 4

Jokainen yksilö tarvitsee positiivista ja negatiivista palautetta, jotta pystymme kasvamaan ja kehittymään siinä, mitä teemme. Myös työhyvinvoinnin näkökulmasta tarvitsemme palautetta. (Kaivola, 2003, 147.) Yksiopettajaisessa koulussa palautteen antaminen ja saaminen voi olla hyvin haastavaa, kun kollegaa ei ole samassa koulussa. Myös aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, että kollegoilla on valtava merkitys opettajien työssä jaksamisessa. Yhden opettajan koulussa voi opettajan tukipilari olla koulunkäynninohjaaja tai koulun keittäjä. Yhteishengellä on suuri merkitys pienessä koulussa ja tällöin myös ulospäin suuntautuneisuus on tärkeää. (Karlberg-Granlund, 2010, 40-61.)

Tutkimukseen osallistuneista jokainen (7/7) mainitsee kollegoiden puutteen vaikuttavan jollain tavalla heidän työhyvinvointiinsa. Yhden opettajan koulussa hetkessä tapahtuvat päätökset joudutaan tekemään yksin ja vertaistukea ei myöskään ole saatavilla toisilta kollegoilta. Opettajan tukiverkosto voi olla huono, jolloin tukea saadaan lähinnä esimieheltä tarvittaessa. Yksi opettajista muistuttaa, että yhden opettajan koulussa opettaja ei välttämättä kehity samalla tavalla kuin tiimissä työskennellessä, sillä jatkuvaa palautetta ei ole saatavilla. Tutkimuksen opettajista yli puolet (4/7) mainitsivat välituntivalvontojen olevan kuormittavaa.

”Niin sillon kun mä astuin siihen remmiin, niin se oli kyllä kaaos. Sillon mä muistan, et miten yksinäistä se oli, eikä saanu tukee. Eikä niikun automaattisesti saanu siitä toisesta koulusta saanu tukee.” -Opettaja 6

”Välillä olis kiva purnata jollekin, mut toi, et kyl se vähän kyl siihen työhyvinvointiin vaikuttaa, et ei oo semmosta puhe kumppania siellä” -Opettaja

5

Salovaara ja Honkonen (2013, 222-223) sanovat hyvän elämän koostuvan niin työstä, vapaa-ajasta ja perheestä. Nämä kolme osa-aluetta tulee olla tasapainossa, jotta työhyvinvointimme olisi mahdollisimman hyvä. On huomioitava, että tuoreen perheen vanhemmilla täytyy olla enemmän aikaa omalle perheelle, kuin vanhemmilla perheillä. Perheen parissa ei kuitenkaan saisi kulua liikaa aikaa, jotta myös opettajan omalle palautumiselle jää aikaa. Töissä käyminen ei palauta opettajaa, vaan yksilö tarvitsee vapaa-aikaa työstä ja perheestä. Opettajat voivat kokea työssä tai kotona vaikeampia aikoja ja jos asiat jatkuvat liian kauan kuormittavina, vaikuttaa se työhyvinvointiin tai kotona jaksamiseen.

Työhyvinvointia voi kuormittaa, myös opettajan henkilökohtainen elämä. Jos opettajalla on hankalaa tai rankkaa henkilökohtaisessa elämässä, heijastuvat ne helposti työhyvinvoinnin kokemiseen. Kaikki opettajat (7/7) sanovat henkilökohtaisen elämän heijastavan työhyvinvointiin, jos ei tällä hetkellä niin ainakin jossain vaiheessa työuraa. Opettajilla voi olla pieniä lapsia kotona, joka vaikuttaa myös työhön ja jaksamiseen siellä omalla työpaikalla.

”Et sekin tietysti vaikuttaa, jos on omassa henkilökohtaisessa elämässä muutoksia.”-Opettaja 7

Myös pitkät työmatkat voivat kuormittaa opettajien työhyvinvointia, sillä joissain paikoissa työmatkat voivat venyä jopa yli tunnin mittaiseksi yhteen suuntaan. Kaksi tutkimuksen opettajista mainitsi työmatkojen kuormittavan työhyvinvointia.

”Et oikeestaan se on tää pitkä työmatka, että mulla menee tunti viistoista hyvällä kelillä ajaa yhteen suuntaan. Et se on oikeestaan ainut semmonen mikä kuormittaa tätä työtä.” -Opettaja 3

Salovaara ja Honkonen (2013, 195) näkevät kiireen olevan koulussa itsestäänselvyys. Kiire on kuitenkin hyvin yksilöllinen tunne, jonka jokainen opettaja kokee omalla tavallaan. Työtä voi olla liian paljon opettajien voimavaroihin nähden, jolloin kiirettä syntyy väistämättä. (Salovaara & Honkonen, 2013, 195-196.) Kiireen määrittelemine on hyvin vaikeaa, sillä se riippuu yksilön tunteesta, vaikka samaan aikaan se on fakta. Kiireen on nähty vähentävän yksilön tehokkuutta ja samalla myös arviointikykyä. Kun opettajat kokevat kiirettä, ei vaihtoehtoja tule pohdiskeltua tarpeeksi, jolloin ei jää aikaa valita paras ratkaisu. (Salminen & Heiskanen, 2011, 13-14.)

Opettajan omilla ominaisuuksilla on vaikutusta siihen, miten helposti opettaja esimerkiksi kuormittuu. Toiset opettajat kantavat stressiä pienimmistäkin asioista, kun toiset ottavat asiat

hyvin rauhallisesti ja osaavat olla stressaamatta. Esimerkiksi opettajat, jotka haluavat tehdä tarkat suunnitelmat ja jotka ovat hyvin pikkutarkkoja, kuormittuvat työstä helposti. Kaksi opettajista kertoivat halustaan tehdä oma työ hyvin, jolloin painetta omasta suorituksesta syntyy enemmän. Myös huono paineensietokyky lisää kuormitusta työstä, jolloin kiireen koetaan syntyvän omassa päässään.

”Se stressi, ehkä tulee omasta päästä. Ei sitä kukaan ulkopuolinen ole antanut, mutta se on varmaan semmoinen sisäsyntyinen, että haluaa tehdä työnsä hyvin.”
-Opettaja 1

Tutkimukseen osallistuneista opettajista lähes kaikki (5/7) mainitsee opetussuunnitelman kuormittavana tekijänä yhden opettajan koulussa. Syrjäläinen (2002, 91) on havainnut opettajien työmäärän lisääntyneen koululaitoksen kehityksen myötä. Opettajat saavat jatkuvasti uusia ja esilaisia tehtäviä entisten tehtävien lisäksi. Opettajilta vaaditaan kirjallista dokumentointia ja myös erilaista suunnittelua koko ajan. (Syrjäläinen, 2002, 91, 127.) Opetussuunnitelmaa ei ole mahdollista toteuttaa täysin, joka voi stressata opettajaa. Kolme opettajista sanoo uuden opetussuunnitelman myötä tulleen arvioinnin yhä isommaksi tekijäksi ja jatkuvaa arviointia tulisi tehdä koko ajan. Tämä puolestaan on johtanut opettajan työmäärään kasvuun. Yksi opettaja kokee stressiä erityisesti isojen kokonaisuuksien hallinnasta, joka tulee opetussuunnitelmasta.

”Toisesta vuodesta eteenpäin uusi opetussuunnitelma tuli käyttöön. Koin siinä tulevan opettajaan päin erilaisia vaatimuksia aiempaan verrattuna.” -Opettaja 4

”Tai ei ole mahdollista täysin tän uuden opetussuunnitelman mukaan opettaa niitä lapsia. Pitäs olla niin valtavasti kokeilua ja niikun et erilaisissa ympäristöissä opittas niitä asioita. Niin sit kun sul yhdel oppilaalla pitäs oppii englannin kielellä jotain ja toisella on matikantunti ja jollain on äikkää ja kaikki on vielä eri tasoilla kolme -kutosella, niin ne on täysin eri tasoja. Sit vielä eriytät niitä eri suuntiin, niin välil on kyl semmonen olo, et huhhuh.” -Opettaja 6

Kallio (2014, 295) on huomannut tutkimuksessaan, että kyläkouluopettajien työhyvinvointiin voi vaikuttaa kuormittavasti sairastaminen ja muut poissaolot. Kyläkoulujenopettajat kokevat sijaisten saamisen kouluille olevan hankalaa ja vaikeampaa kuin kaupunkilaiskouluille. Tähän

voi olla syynä esimerkiksi matkat, sillä kyläkouluille matkat ovat yleensä pidemmät kuin kaupunkikouluihin.

Opettajista monet (5/7) kertoivat oman sairastumisen olevan tekijä, joka stressaa ja vaikuttaa hyvin kuormittavasti työhyvinvointiin. Opettajien mukaan, sijaista on mahdotonta saada, jolloin itse ei voi olla pois työpaikalta. Opettajat tulevat sairaana töihin, joka luo omaa kuormittavuutta, kun ei pysty sairastamaan kotona rauhassa. Jos opettaja saisi sijaisen kouluun, tulisi jokaiselle vuosiluokalle tehdä omat ohjeet. Tämä osaltaan vaikuttaa siihen, että opettaja tulevat mieluummin sairaana töihin.

”No täytyy sanoo, et ei niitä sairasloma päiviä paljoo oo ollu. Et kyl täytyy olla tosi kipee, et jää pois töistä.” -Opettaja 5

Salovaara ja Honkonen (2013, 173-180) kertovat opettajien työhyvinvoinnin haasteisiin lukeutuvan haasteelliset työkaverit. Yksiopettajaisessa koulussa työpari on usein koulunkäynninohjaaja. Kun työpaikalla ollaan kahdestaan, on erityisen tärkeä tulla toimeen työparin kanssa. Erityisesti naisvaltaisilla aloilla, kuten opettajan työssä on haasteena tunnevaltaisuus. (Salovaara & Honkonen, 2013, 173-180.) Työyhteisössä tärkeää on työyhteisön hyvä henki, työparin arvostaminen sekä auttamisenhalu (Manka, Kaikkonen & Nuutinen, 2007, 9). Yhteistyö on tärkeää myös opettajan ammatilliselle kasvulle (Salo, 2014, 200).

Ongelmat työparin eli koulunkäynninohjaajan kanssa voivat heijastua myös oppilaisiin, mutta ennen kaikkea sillä on vaikutusta työssä viihtymiseen ja työhyvinvointiin. Yksi opettajista sanoi työparin, eli koulunkäynninohjaajan olevan huomattavasti nuorempi häntä itseään. Tällöin ongelmaksi voivat osoittautua esimerkiksi joidenkin asioiden ymmärtäminen eri tavoin. Jos työparin kanssa ei tulla toimeen, arki koulussa voi olla hyvin hankalaa.

”Pahimmillaan mä voisin kuvitella, et jos se yhteistyö ei toimis ja olis pieni koulu ja se ohjaaja tai se työpari, kenen kaa ei tuukkaan toimeen, niin sehän olis aivan kauhee tilanne. Sit ei samalla pääsis edes mihinkään karkuun ja pitäis vaan tulla töihin joka päivä.” -Opettaja 3.

Toisaalta puolestaan myös, jos kyläyhteisön ja koulun välillä olisi ongelmia, voisi se vaikuttaa opettajien työhyvinvointiin kuormittamalla sitä.

”Joo, mä koen sen sillä lailla, että ainut kuormittavuus tekijä, joka mun kohdalla vois tulla. Ois, jos kyläyhteisö tai sitten koulun ja kodin välisessä yhteistyössä tulis jotain kitkaa, koska silloin jäis ihan yksin niitten asioiden kanssa. Kuitenkin sitten täällä kylässä. Ne vois olla asioita, jotka vois vaikuttaa”. -Opettaja 3

5.3 Opettajien työhyvinvointia tukevat tekijät

Tutkimusta tehdessäni huomasin, että monet opettajien työhyvinvointia kuormittavista asioista, saattoivat toisella opettajalla olevan työhyvinvointia tukevissa tekijöissä.

Esimiehen tuen puute oli yksi opettajan työhyvinvointia kuormittavista tekijöistä. Toisaalta, jos opettajalla on hyvä esimies, jolta saa tukea tarvittaessa, voi se vaikuttaa opettajan työhyvinvointiin positiivisesti. Manka (2007, 78) korostaa esimiehen merkitystä alaistensa työhyvinvoinnissa. Hyvä esimies kohtelee alaisiaan oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti, jolloin esimies voi olla opettajien työhyvinvoinnille voimavara. Pienissä kouluissa esimies ei välttämättä ole koulujen arjessa päivittäin läsnä, jolloin opettajat joutuvat tekemään joitain päätöksiä yksinään. (Kilpeläinen, 2010.)

Kolme opettajista sanoi esimiehen luottamuksen ja kuuntelemisen tarvittaessa olevan työhyvinvointia tukeva tekijä. Yksi opettaja puolestaan sanoi esimiehen antaneen hänelle suuremmat mahdollisuudet luistaa tietyistä asioista, jos tähän nähtiin tarvetta. Tällöin esimiehen on tunnettava opettaja, koulu ja toimintaympäristö, jotta näin voidaan tehdä.

”Esimieheltä saa tukea silloin kuin tarvitsee. Saan kuitenkin toimia aika itsenäisesti ja koen, että minulla on esimiehen luottamus. Jos tulee joku, kysymys tai ongelma, niin esimieheltä saan siihen vastauksen.” -Opettaja 1

Opettajien saama tuki ja palaute esimieheltä ja työkavereilta näkyvät opettajien työssä suoriutumisessa. (Bakker & Demeroutin, 2007, 309.). Myös tuki ylemmiltä tahoilta ja muilta koulun toimintaan liittyviltä henkilöiltä on tärkeää. Moni opettaja voi vaikean paikan tullen kääntyä erityisopettajan, kuraattorin tai naapurikoulun kollegan puoleen. Kunnalta ja sivistysjohdolta tuleva tuki voi olla myös työhyvinvointia tukeva tekijä.

”Kyllä myös erittäin suuri merkitys on erityisopettajalla, joka käy kaks tuntia viikossa, joka on tarvittaessa tukemassa ja auttamassa.” -Opettaja 1

Kun toiset opettajat kokivat uuden opetussuunnitelman olevan kuormittavaa yksiopettajaisen koulun opettajalle, niin yksi opettajista puolestaan kertoi innostuneensa siitä.

”Oon innostunut uudesta opetussuunnitelmasta, minusta siinä on ihana arvopohja ja tykkään laaja-alaisista ja erityisesti oon panostanut noihin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Eli puhutaan tunteista ja opitaan tunnistamaan tunteita ja oon innostunut.”-Opettaja 3

Salovaara ja Honkonen (2013, 187-193) kirjoittavat kodin ja koulun yhteistyön korostuvan olosuhteissa, jossa oppilaalla on vaikeuksia koulussa tai kaikki ei ole mennyt odotusten mukaan. Jos kodin ja koulun välinen vuorovaikutus olisi tiiviimpää, ei koulun yhteydenoton kotiin tarvitsisi aina merkitä kielteistä asiaa. Vanhempia on erilaisia persoonia, kuten on opettajiakin. Vanhemmat tuntevat oman lapsensa parhaiten, joka olisi opettajankin muistettava. Parhaillaan kodin ja koulun välinen yhteistyö toimii niin, että molempien näkemykset täydentävät toisiaan ja molempien tekemät havainnot saavat vahvistusta toisiltaan. (Salovaara & Honkonen, 2013, 187-193.)

Monet opettajista (5/7) mainitsivat, että vanhemmat voisivat olla pahimmassa tapauksessa kuormittava tekijä työhyvinvoinnille. Tällä hetkellä kuitenkin kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät vanhempia enemmän voimavarana, kuin kuormittavana tekijänä. Myös kodin ja koulun toimivaa yhteistyötä pidetään työhyvinvointia tukevana tekijänä.

”Ehdottomasti voimavara, olivat koulumyönteisiä ja positiivisesti suhtautuivat asioihin muutenkin. Ja siinä koulunympäristössä oli sitä elämää muutenkin, niin tota et jos oli jotakin retkiä niin oli yhteisiä kyytiäkuja ja niin.” -Opettaja 7

Yksiopettajainen koulu tarjoaa opettajalle kuitenkin tekijöitä, joita ei tavallinen koulu järjestä opettajalle. Opettajat kokevat yhden opettajan koulussa olevan enemmän vapauksia ja vapautta soveltaa asioita omannäköiseksi. Kilpeläisen (2010b) kyläkouluopettajien tutkimuksessa huomattiin, että työhyvinvointia tukevat työn vapaus ja joustavuus. Myös Santavirran ym (2001) tutkimuksessa mainitaan, että opettajat haluavat vaikuttaa omaan työhön, työn sisältöön ja sen suoritustapaan. Lisäksi opettajat pyrkivät toteuttamaan itseään ja työhyvinvointia lisää, kun he pääsevät tekemään työstään oman näköistä. Yksiopettajaisen koulun opettajan työ on hyvin itsenäistä, jolloin opettajalla on vapautta niin aikatauluissa kuin paikassa. Opettajista muutama (2/7) koki vapautta arvostelusta, sillä yksiopettajaisessa

koulussa ei ole kollegoita arvostelemassa vieressä. Toisaalta yksiopettajaisessa koulussa voi olla vaarana se, että koulu henkilöityy liikaa yhteen opettajaan.

”Sit mä oon miettiny, et se tietyl tavalla, jos on yksopettajainen koulu, niin se henkilöityy tosi paljon siihen yhteen ihmiseen. Et se voi olla hyvä tai huono asia riippuen siitä opettajasta. Mut et tavallaan sillä yhellä aikuisella tai meil on tietysti mun ohjaaja, et kahella aikuisella on valtava merkitys niitten lasten elämässä, että mun mielestä olis tietyl tavalla aika paljon parempi, et näkis erilaisia persoonallisuuksia. Se tietysti riippuu persoonasta, jos on monipuolinen ja semmonen, et rakastaa niitä lapsii ja on semmonen aito oma ittensä. Mut sit jos ei oo, niin jos ei niikun hyväksy niitä lapsii semmosina kun ne on ja ei oo tämmönen lämmin henkilö. Jotenkin koulu vois olla aika kauheeta niitten oppilaitten mielestä.” - Opettaja 6

Yksi opettajista kertoi heidän päivän rytmensä olevan luonnollinen, jolloin kiirettä ei päivässä pääse syntymään.

”Että ei sinänsä, meillä ei täällä toimi kellot. Meil on tämmönen luonnollinen sisään tulo rytmi ja ulos meno rytmi. Totta kai meillä on aikataulu, mut et se ei oo silleen minuutilleen. Isossa koulussa se kello pärähtää, niin se itse asiassa kontrolloi sitä työpäivää ihan älyttömästi. Sit jos meillä on luovempi vaihe menossa, et vähän niikun on innostusta ja halutaan tehdä töitä, niin me voidaan tehdä työtä pitempään. Ja sit taas vastaavasti voi päästä myös ulos vähän aikasemmin. Et mun mielestä, työtahti on erilainen, meillä ei oo tällä semmosta kiireen tuntua ja sitten se vapaus myös siinä mielessä.” -Opettaja 3

Opettajan omat ominaisuudet voivat vaikuttaa opettajan työhyvinvointiin, myös edistämällä sitä. Blomberg (2008, 217) tutki omassa tutkimuksessaan vastavalmistuneita opettajia ja heidän kokemuksiaan opettajuudesta. Tutkimuksessa esiin nousi opettajien omat piirteet ja persoona. Opettajan työhyvinvointiin voivat vaikuttaa esimerkiksi se, kuinka helposti opettaja kasaa itselleen stressiä. Myös Montgomery & Rupp (2005) tutkivat opettajien stressiä. Stressin esiintymiseen selkeimmin vaikuttivat opettajien persoonallisuus, kuten henkilöiden rakentamat selviytymismallit. Yksiopettajaisen koulun opettaja tarvitsee hieman erilaisia ominaisuuksia kuin isomman koulun opettaja, sillä työ on erilaista. Opettajalta vaaditaan hyvää paineensietokykyä sekä organisointi kykyä. Opettajan on hyvä tiedostaa omat voimavarat, eikä pyrkiä täydellisyyteen. Tällöin päästään parempaan työhyvinvointiin.

”Sitten no tukiverkoston puuttuminen, eli täytyy vain uskoa siihen, että tekee niinkun oikeita asioita ja sitten myös paineensietokyky täytyy olla toisenlainen, kun se oma tekeminen on koko ajan keskiössä.”-Opettaja 1

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kouluissa oli hyvin erilainen määrä oppilaita. Enimmillään oppilaita oli kuitenkin 17. Kyläkoulussa opettajan etuna toimii se, että opettaja tuntee jokaisen oppilaan nimeltä. Tämä on kuitenkin pieni määrä verrattuna isomman koulun luokkakokoihin. Kun oppilaita on vähän, antaa se opettajalle enemmän vapauksia ja soveltamisen mahdollisuuksia. Myös Onnismaan (2010, 51) teettämässä tilannekatsauksessa opettajat kertoivat, kuinka hyvät suhteet oppilaisiin lisäävät opettajien työmotivaatiota. Toisaalta jos opettajalle sattuu helppo oppilasryhmä, voi se tukea opettajan työhyvinvointia.

”Ja nyt kun on noin vähän oppilaita, niin me voidaan vaan yhtäkkiä päättää, et hei lähetääs nyt hakee kaupasta jätskit. Et voi tehdä kaikkea semmosta extemporee ihan sairaasti. Voidaan mennä uimaan yhtäkkiä tai voidaan mennä pulkkailemaan tosta noin vaan. Et pystyy tekee ihan hurjan paljon kaikkea sellasta, mitä ei voisi tehdä, jos on iso luokka tai ei ois tommosessa syrjäisessä kylässä, missä kaikki on lähellä.”-Opettaja 6

Kaksi opettajista oli työskennellyt aiemmin yksiopettajaisessa koulussa ja molemmissa tapauksissa koulu oli lakkautettu ja opettajat olivat vaihtaneet työpaikkaa. Lisäksi yhdessä koulussa lakkautus oli päätetty tapahtuvan tämän lukukauden jälkeen. Lakkautus voi toisaalta vaikuttaa työhyvinvointiin positiivisesti. Yksi opettajista kertoi ajattelevansa, oman työn projektiluontoisena, jolloin myös vastoinikäymisiä ja kuormittavia tekijöitä ajatellaan kausiluontoisena. Sama opettaja mainitsi yksiopettajaisen koulun työn, olevan vaihtelua aiempaan työhön, jolloin työtä ajatteli hieman eri tavoin.

”Oma työ on tavallaan projektiluonteista tämän vuoden. Tietää siis, että yksiopettajaisuus ei tule jatkumaan. Työhyvinvointiin se vaikuttaa sillä tavalla, että jos on stressi, joka liittyy juuri tähän yksin työssä olemiseen ja isojen kokonaisuuksien hallintaan, niin tietää, että ne loppuvat tämä lukuvuoden jälkeen. Tällä tavalla sen jaksaa paremmin, kun tietää, että tilanne muuttuu.”-Opettaja 1

Kyläkouluissa kyläyhteisö ja ympäristö vaikuttavat koulun toimintaan vähän eri tavoin kuin isomassa koulussa. Yleensä kyläkouluja ympäröi luonto ja monen kyläkoulun takana seisoo vahva kyläyhteisö. Myös Kilpeläisen (2010b) väitöskirjatutkimuksessa, kyläkouluopettajat kertoivat työympäristön olevan työhyvinvoinnin tukeva tekijä. Ahvenniemen & Peisterän

(2014) kyläkouluopettajien työtyytyväisyystutkimuksessa tuli ilmi, että työympäristö nähtiin työn viihtyvyyttä lisäävänä tekijänä.

Lähes kaikki (6/7) tutkimukseen osallistuneet opettajat sanoivat työympäristön olevan voimavara työhyvinvoinnille. Lisäksi kaikki opettajat (7/7) kertoivat kyläyhteisön tuen olevan merkityksellinen työhyvinvoinnille. Kukaan ei maininnut kyläyhteisön tällä hetkellä olevan kuormittava tekijä. Kyläkouluilla tarvitaan kyläyhteisöä, sillä eihän koulun juhlissa olisi yleisöä ilman kyläyhteisöä. Yksi opettajista sanoi kyläyhdistyksen ja vanhempainyhdistyksen nivoutuvan hyvin yhteen, sillä molemmissa yhdistyksissä toimivat lähes samat henkilöt.

”No on sillä kyllä todella suuri merkitys, että kyl kun on sen kyläyhteisön tuki, niin se on oikeestaan sen kyläkoulun elinehto, se kyläyhteisön tuki. Jos kylä ei seisois koulun takana, niin ei sillä koulullakaan ole sit mitään vaikutusta.” -Opettaja 2

Opettajat tarvitsevat myös palautetta omasta työstään. Joillekin opettajille tärkein palaute on oppilaiden kehittyminen, kun toiset opettajat tarvitsevat kannustavaa työkavereilta saatua palautetta. Opettajat kokevat tärkeimmäksi asiaksi sen, että saavat oppilaat motivoitumaan työskentelyyn, sillä se on suurinta palautetta työstä. (Dinham ym, 2001.) Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat saaneen arvostusta niin vanhemmilta, esimieheltä, kollegoilta kuin oppilailta. Kolme opettajista mainitsi siitä, että palautetta ei saa juuri mistään. Yksiopettajaisessa koulussa palaute työstä kohdistuu kuitenkin vain yhteen ihmiseen, koulun ainoaan opettajaan.

”Mun mielestä mua on kaikissa työpaikoissa, silleen arvostettu siinä tehtävässä, kun mä oon ollu. Et mun mielestä tää ei ollu sillä lailla erilainen tai erityinen tilanne, et olin pienessä koulussa. Paitsi tietysti kollegoiden kanssa, kun keskustellaan siellä, et kui sä jaksat ja näin.” -Opettaja 4

”No mä oikeesti saan ihan tosi paljon arvostusta kollegoilta, niikun niiltä, jotka on muussa koulussa esimerkiksi. Niin oon kyl saanu tosi paljo tsempejä ja arvostusta, et teet ihan mieletöntä ja hyvää työtä. Ja ylipäättään kunnan tasolta, pääasiassa, et mä kyl kuulen usein, et keuhataan ja puhutaan hyvää tuolla ja tuolla ja lautakunnassa ja kokouksissa ja jaoston kokouksissa. Ja mut valittiin kunnan parhaaks opettajaksikin, et kyl mä saan semmosta kannustusta, et ehkä just meidän rehtori kannustaa mua ihan hirveesti esimerkiks. Mut tota ehkä just niiltä vanhemmilta ei oo saanu sitä. Tai tietysti tavalla joskus ihan vähän.” -Opettaja 6

Manka ja Manka (2016) sanovat työhyvinvointiin olevan yhteydessä myönteinen ilmapiiri työyhteisössä. Opettajille on tärkeää, että he voivat puhua jollekin vaikeista, mutta myös hyvistä asioista (Kaivola, 2003, 22, 82, 145). Kaikki (7/7) tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat työparilla olevan suuri merkitys työhyvinvoinnin tukemisessa. Jotta työpari olisi voimavara, täytyy työparin kanssa olla yhteiset päämäärät, toimintatavat ja tavoitteet. Koulunkäynninohjaajalle täytyy voida purkaa keskustelemalla päivän tapahtumat, sillä kollegoita ei yksiopettajaisessa koulussa ole lähettyvillä.

” No kyllä sillä varmaan on iso merkitys. Vaikka mulla on tällä hetkellä, se koulunkäynnin ohjaaja, jolla ei ole sitä kokemusta taikka sitä ikääkään niin paljon, mut on hän kuitenkin aikuinen. Ja saa vähän sitä vertaistukea ja tiettyjä asioita voidaan sit kahdestaankin pohtia ja miettiä. Että toi.” -Opettaja 5

”Suuri merkitys. Kyl se on tärkeätä ja siitä on osattava pitää huolta, et niikun avoimesti puhutaan asioista.” - Opettaja 7

Opettaja voi myös itse omilla teoillaan ja harrastuksillaan vaikuttaa työhyvinvoinnin edistämiseen. Toisille toimivat erilaiset asiat ja työhyvinvoinnin edistäminen on jokaisen oma henkilökohtainen asia. Marjala (2009) huomasi tutkimuksessaan, että liikunta vaikuttaa positiivisesti työhyvinvointiin. Rauramon (2008) opettajan henkilökohtaisella terveydellä on syvä yhteys työhyvinvointiin. Kun opettajan työ ja vapaa-aika ovat tasapainossa muun henkilökohtaisen elämän kanssa, on työhyvinvoinnissa perustarpeet tyydytetty. Jotta terveys olisi hyvä, tarvitaan laadukasta ravintoa, lepoa ja liikuntaa. (Rauramo, 2008, 15.)

Kaikki (7/7) tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat vapaa-ajan liikunnan ja urheilun edistävän työhyvinvointia. Yhdelle opettajalle työhyvinvoinnin edistämiseen toimii työparin eli koulunkäynninohjaajan kanssa keskustelemisen. Kolme opettajista kertoi edistämisessä auttavan työn ja vapaa-ajan erillään pitämisen. Työhön tulee osata suhtautua työnä ja vapaa-aikaa on osattava pitää. Työhyvinvointia edistävä päivä eli tyhy-päivät toimivat edistämisessä, jos ne toteutetaan esimerkiksi työparin kanssa kahdestaan.

”Pidän huolta, että harrastan erilaisia asioita, teatteria ja liikuntaa aktiivisesti. Käyn ryhmäliikuntatunneilla ja sitten pidän yhteyttä ystäviin ja tapaan heitä. Ja matkustelen.” - Opettaja 3

”Mut sit tota ihan fyysisesti omasta kunnostani hoitamista. Sitä tässä on koko ajan yrittänyt pitää yllä. Ja sit harrastaa jotain ihan muita, kuin kouluun liittyviä asioita. Kyl

sillä lailla, kun mä harrastan muuta, kun semmosta mikä suoraan tukee tätä koulun opetustyötä.”-Opettaja 4

”No mulla on se, että mul on itellä kotona kolme pientä lasta, niin mun on ollu pakko jo senkin takia, pitää se koulutyö ja se vapaa-aika täysin erillään. Et mä en pysty siellä kotona tekee niitä työ juttuja ollenkaan. Et mä oon varannu siihen aikaa koulupäivän jälkeen. Et mä oon tehny kouluasiat aina töissä. Et se on varmaan semmonen mikä tukee, et mä en tuo niitä koulutöitä kotiin ollenkaan. Eli toi yritän pitää ne erikseen.”- Opettaja 5

5.4 Työyhteisön pienuuden vaikutukset työhyvinvointiin

Toinen tutkimuskysymykseni keskittyy työyhteisön pienuuteen ja sen vaikutuksiin opettajan työhyvinvointiin. Opettajat kertoivat erilaisia tekijöitä, jotka olivat osittain samoja kuin työhyvinvoinnin kuormitus- tai voimavaratekijät. Olen kuitenkin koonnut tähän alalukuun vielä erikseen nämä tekijät.

Pienen työyhteisön positiiviset vaikutukset opettajien työhyvinvointiin

Onnismaan (2010,35) opettajien työhyvinvoinninkatsauksessa työyhteisön merkitystä on korostettu. Työyhteisö voi hyvin, kun kaikki yhteisön jäsenet voivat hyvin ja toimivat tehokkaasti. Hyvä työyhteisö välittää jokaisen mielipiteestä ja kaikki yhteisön jäseniä rohkaistaan sanomaan mielipiteensä. Hyvässä työyhteisössä vallitsee luottamus, rehellisyys, avoimuus, myönteisyys ja rohkeus. (Onnismaa, 2010, 35.) Pienessä työyhteisössä yksikin sopimaton henkikö, voi tuhota koko työyhteisön ja sen ilmapiirin. Lähes kaikilla (6/7) tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli työparina koulunkäynninohjaaja. Koulunkäynninohjaajan kanssa pitää tulla toimeen, jotta työparin merkitys työhyvinvoinnille on positiivinen. Jos työparin ja opettajan kemiat eivät kohtaa, voi tilanne koulussa olla katastrofaalinen.

”Kollegoiden puute vaikuttaa ehdottomasti. Lähikoulussa oli. Lähikoulussa oli opettajia, jotka kävi satunnaisia tunteja pitämässä meidän koulussa. Ilman muuta heiltä sain tukea ja sit sillä lailla, kun oli yhteinen rehtori, niin pidettiin kaikki koulutuspäivät niin, et mä olin heidän kanssaan. Elikkä mulla oli siellä vähän niikun etänä, se työyhteisö. Mutta kun se ei ollu siinä välitunneilla tavoitettavissa, muuta kun puhelimen välityksellä. Vaikka sit

koulunkäynninohjaaja olikin loistava. Mut kuiteskin ”opettajaopettaja” kanssa asioista keskusteleminen on pikkusen eri asia.” - Opettaja 4

Yksiopettajaisessa koulussa työn luonne on hyvin itsenäinen. Opettajilla on suuret mahdollisuudet soveltaa lukujärjestyksissä, aikatauluissa ja muutenkin työskentelyympäristöstä. Myös Kilpeläisen (2010b) tutkimuksessa kyläkouluopettajat pitivät työn vapaudesta ja sovellettavuudesta. Työhyvinvointia lisääviä tekijöitä ovat työn vapaus, itsenäisyys, luovuus ja vaihtelevuus. (Räisänen, 1996, 92). Yksi opettajista kertoi, että heidän koulussaan ei ole välituntikelloja, vaan sisään ja ulos siirrytään luonnollisella rytmillä. Itsenäinen työskentely näkyy myös siinä, että opettajista kolme koki, että kollega ei ole arvostelemassa vieressä vaan työtä saa tehdä omannäköiseksi. Yksiopettajaisen koulun opettajan tulisi kuitenkin pitää yksin työskentelystä, sillä vastuu on aina opettajalla ja yksin työskentely on väistämätöntä.

”Se on kyl ollu kauheen itsenäistä, et mä oon kyl tykänny. Ja se on varmasti yks syy, miks oon viihtynyt täällä. Oon tykänny ja tietty siihen aika paljon käyttänyt aikaa, et en oo ihan aikaa kellosta kattonu. Toisaalta sit taas ollu just esimerkiksi, kun on ulkona liikkunu ja kun menee ulos opettamaan, niin se on ollu niikun tosi vapaata, et oon nauttinu.” – Opettaja 2

”Että ei oo niitä kollegoita vieressä arvostelemassa ja kritisoimassa omaa toiminta, voi niikun tehdä ja toimia vapaasti, sillä lailla miten itse uskoo parhaaksi.” – Opettaja 3

Pienen työyhteisön negatiiviset vaikutukset työhyvinvointiin

Asia, jota moni ei tule miettineeksi yhden opettajan kouluissa, ovat välitunnit. Opettaja on vastuussa välitunneista, joten hänen on oltava fyysisesti välituntivalvojana jokaisella välitunnilla. Tämä asia nousi esiin myös Sahalan tutkimuksessa (2016), jossa pienten koulujen opettajat sanoivat välituntivalvontoja kertyvän paljon, jolloin taukoja on lähes mahdotonta pitää. Yli puolet (4/7) opettajista sanoivat välituntivalvonnat olevan työhyvinvoinnin kuormittava tekijä, sillä opettaja ei saa päivällä hetkenkään hengähdystaukoa. Oppitunneilta on hypättävä suoraan välitunneille ja välitunneilta suoraan seuraavalle oppitunnille.

”No on se siinä, et tuo noin täs yksopettajaisessa koulussa sehän on niikun jatkuvat välitunti valvonnat periaatteessa. Et koulunkäynninohjaajahan ei ole vastuussa välitunneista, et mähän oon vastuussa kaikista välitunneista, vaikka mä itse olen paikalla konkreettisesti, vaan joka toinen välitunti. Mut se, et isommissa kouluissa sul oli se välitunti aikaa valmistua siihen seuraavaan tuntiin ja miettiä ja siirtyä siitä matikkamoodista, siihen äidinkielimoodiin.” - Opettaja 5

Kolme tutkimukseeni osallistuneista opettajista kertoi osallistuvansa työhyvinvoinnin edistämisen päiviin eli tyhy-päiviin tai tyky-päiviin toisen eli naapurikoulun opettajien kanssa. Kuitenkin nämä opettajat tunsivat olonsa ulkopuolisiksi näissä päivissä, jolloin tyhy-päivien tarkoitus ei onnistu ihan suunnitellulla tavalla. Kaksi opettajista kuitenkin sanoi naapurikoulun kanssa järjestettävistä tyhy-päivistä sen, että niissä tutustuu muihin kollegoihin ja tuntee kuuluvansa yhteisöön.

”Koulussa järjestettiin myös naapurikoulun kanssa, mistä tää rehtori oli, niin oli yhteisiä tyhy-päiviä. Tehtiin myös ulkomaanmatka, tallinaan siis suomeksi. Mutta se oli siis ihan työmatka, eikä pelkkä huviretki. Mutta oli siis säännöllisesti, kaks kertaa syksyllä ja kaks kertaa keväällä. Ja oli myös opettajilla ja ohjaajat oli siinä myös mukana, niin yhteistä vapaa-aikaa. Kyllä sillä oli merkitystä, myös työhyvinvointiin.” – Opettaja 4

”Mut noi tyky päivät on vähän semmosia, että niikun, vähän kun sanoinkin, et koen olevani vieraina niissä. Et mä en niikun sillä tavalla, tai pääse sisälle niihin. Et mä nyt meen sinne, kun on se tykypäivä ja vietän siellä sen päivän. Ihan mukavia ne muutkin opettajat on, mut aika vähän me ollaan missään tekemisissä.” – Opettaja 5

Kollegoiden puute näkyy opettajissa monin tavoin. Vertaistuen puute vaikuttaa toisiin opettajiin enemmän kuin toisiin. Aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, että opettajien kokemukset vertaistuen puuttumisesta, yksinäisyydestä ja yhdysluokan opetusvastuusta vaikuttavat kuormittavasti opettajien työssä viihtymiseen (Kilpeläinen, 2010, 80-81; Sairanen, 2001, 76). Monet opettajista (5/7) mainitsivat hetkessä tapahtuvan vertaistuen ja palautteen puuttuvan. Asioista voisi soitella lähikoulun kollegan kanssa, mutta yleensä se jää tapahtumatta. Myös havaintoja jostakin oppilaasta, voi joutua perustelemaan itselleen enemmän, kun ei ole saatavilla toisen opettajan näkemystä asiasta.

”Joo, tota, vaikka toi puhelin on keksitty. Niin se fyysinen etäisyys kaikkiin nähin koulun henkilöihin, kuten kuraattoriin. Niin täytyy sit vaan aina muistaa soittaa. Joskus on kyl jääny myös vähän soittamatta.” – Opettaja 2

”Jos esimerkiksi tapahtuu joku asia, niin sitten isommassa koulussa siihen reagoitaisiin siinä hetkessä, että jos koulussa on joku ongelma, niin jos haluaa sen jakaa lähikoulujen kollegoiden kanssa, niin se tapahtuu vähän viiveellä. Eli tilanne onkin vaikka saattanut mennä ohi.” – Opettaja 1

Yksi opettajista muistuttaa, että yksiopettajaisessa koulussa opettaja ei pääse kehittymään samalla tavalla kuin isommassa koulussa. Jos opettajan ammatillista kehitystä ei tapahdu, voi se vaikuttaa heikentävästi opettajan työhyvinvointiin (Syrjäläinen, 2002, 102-103).

”Et kyl mä väitän, et jos ei oo tosi innokas kehittämään itseään, niin tommosessa koulussa voi hyvin pitkälti jämähtää siihen missä ammatillisella tasolla oot, silloin kun alat ja voit kymmenen vuoden päästäkin olla sillä tasolla. Kun et sä tavallaan, et tietysti jos oot ite innostunut kehittämään itseään, niin joo. Mut sä et niikun automaattisesti kehity samalla tavalla, kun sä oot tiimissä töissä. Et sä koko ajan haluat pyrkiä parempaan, suunnitella yhdessä ja näät miten muut tekee ja keksii. Et pystyy niikun jakamaan sitä osaamista eri tavalla, jos on niikun muita opettajia.” – Opettaja 6

Asia, johon itse kiinnitin huomiota tehdessäni haastatteluja, oli opettajien sairastaminen. Yhden opettajan koulussa sairastamisesta koetaan syyllisyyttä ja painetta siitä, että tulisi olla mahdollisimman terve. Sijaista yksiopettajaisiin kouluihin on hankala saada, jolloin opettajat kuormittuvat helposti tästä. Jos opettaja saakin sijaisen koululle, niin hän joutuu tekemään ohjeet jokaiselle vuosiluokalle, eli työ on moninkertainen verrattuna isomman koulun opettajan työhön. Myös Kallio (2014) toteaa kyläkouluopettajien työhyvinvointia kuormittavan sairastaminen, sillä sijaisia on hankala saada kyläkouluille. Lähes kaikki (5/7) opettajasta mainitsi juuri sairastamisen kuormittavana ja yksi opettajista oli todella kuormittunut juuri tästä asiasta. Toisaalta myöskään koulunkäynninohjaajaa ei haluta kuormittaa, jäämällä töistä pois.

”Et mullahan jäis sit kaikki luokat sen koulunkäynninohjaajan harteille ja mä joutuisin joka tapauksessa suunnitella ne tunnit ja ne päivät. Nii sit sitä melkein sinne raahautuu, oli tilanne mikä tahansa. Et oiskohan mulla ollu

sairaslomapäiviä, mutta olisinkohan mä ollu yhden päivän pois. Kyl sen tietää itekkin, et siihen on ihan mahdoton saada sijaista, et toi aika moni kokee sen vieraana, et tulla yhtäkkiä kolmen luokka-asteen opettajaks. ”- Opettaja 5

”Et jos, mä oon poissa viis tuntia, niin sit hän mä niikun laitan ohjeet, et samasta tunnista laitan neljän eri vuosiluokan tunnin ohjeet. Ja sit jos mä oisin sen viis tuntia poissa, niin sit se niikun viis kertaa neljä, niin siitä tulee yhtäkkiä 20 tuntia ohjeita, mitä mä saan kirjottaa, jos mä oon yhden päivän poissa. Se on siis niin rasisttavaa, et en mä mieluusti oo pois. Mä en kuitenkaan saa yleensä sijaista. Vaikka mä saisin kunnan puolesta ottaa sijaisen, niin sit käytännössä ei kukaan halua ajaa sinne sijaiseks. Et ei sinne ees yleensä saa sijaista, varsinkaan nopeella varoitussajalla.” -Opettaja 5

5.4 Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset

Opettajien kokema työhyvinvointi yksiopettajaisessa koulussa

Lähes kaikki opettajista (5/7) oli tyytyväisiä työhönsä yksiopettajaisessa koulussa. Näille opettajille oli yhteistä se, että he kokivat työn imua, jos ei päivittäin niin ainakin viikoittain. Opettajat mainitsevat tyytyväisyyden kumpuavan erilaisista asioista, esimerkiksi työn ainutlaatuisuudesta, oman työn merkityksellisyydestä, innostuneisuudesta uutta opetussuunnitelmaa kohtaan ja halusta tehdä asiat omalla tavallaan.

Kaksi opettajista koki olevansa tyytymätön työhönsä. Toinen heistä oli uupunut työhönsä ja toinen ei kokenut olevansa uupunut työhönsä. Opettaja, joka ei kokenut olevansa uupunut, koki työhyvinvointinsa kuitenkin hyväksi. Näillä opettajilla yhteistä oli se, että molemmat opettajat mainitsivat tykkäävänsä työstään opettajana, mutta eivät työstä yksiopettajaisessa koulussa. Uupunut opettaja koki tämän vuoksi työn imua työstään, mutta kuormittavuus on suurempi tällä hetkellä kuin työn positiiviset tekijät.

Työhyvinvoinnin kuormitustekijät yksiopettajaisessa koulussa

Opettajat kertoivat erilaisten tekijöiden kuormittavan heidän työhyvinvointiaan. Myös työtä tukevat tekijät olivat melko samanlaisia ja jopa samoja tekijöitä. Yksiopettajaisen koulun opettajan työtä kuormittavat ylemmältä taholta tulevat asia, kuten esimiehen tuen puute, resurssien pienuus, integrointi sekä työhyvinvoinnin edistämisenpäivät muiden koulujen kanssa, sillä opettajat tuntevat näissä päivissä itsensä ulkopuoliseksi. Yhdysluokka ja

opetuksen suunnittelu kuormitti toisia opettajia enemmän ja toisia puolestaan vähemmän. Tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat oppilasaineksen muuttuneen heidän opettajauransa aikana ja kasvatustyön nähdään liittyvän opettajan työhön koko ajan enemmässä määrin.

Yksiopettajaisessa koulussa lähes kaikki opettajat olivat kohdanneet lakkautusuhan, ja jokainen mainitsi sen vaikuttaneen jollain tavalla työhyvinvointiin. Toisia opettajia stressasi oma työpaikka tai työn jatkuvuus, kun toisia opettajia puolestaan kuormitti lakkautuksen vaikutukset oppilaisiin. Yksi opettaja oli kuitenkin rehellisesti sitä mieltä, että lakkautus olisi oppilaille ja hänelle itselleen paras vaihtoehto. Monella opettajalla pitkä työmatka toi kuormittavuutta työhyvinvointiin. Kahdella tutkimukseen osallistuneella opettajalla oli pieniä lapsia kotona, joka vaikutti myös työssä jaksamiseen. Myös muut henkilökohtaisen elämän ongelmat heijastuivat helposti työhön.

Työympäristö asetti toisille opettajista kuormittavuutta, sillä kaikilla kouluilla ei ollut talonmiestä, liikuntasalit olivat pieniä tai niitä ei ollut lainkaan ja höyläpenkkejä joutui nostamaan seinälle liikuntatuntien ajaksi. Myös sosiaalisessa työympäristössä oli yhdellä opettajista haasteita, sillä kaksikielisellä alueella oli sosiaalisesti hyvin haastavaa. Yksiopettajaisessa koulussa kollegoiden puute näkyi kaikilla opettajilla jossain määrin, sillä tukiverkosto koettiin puutteellisenä, välitunnit joudutaan valvomaan yksinään, vastuu on yhdellä ihmisellä ja opettajana ei pääse kehittymään samalla tavalla kuin tiimissä. Omat ominaisuudet ja persoonallisuuden piirteet vaikuttivat toisilla opettajilla ja he mainitsivat yksiopettajaisen koulun opettajan tarvitsevan hyvää paineensietokykyä. Uusi opetussuunnitelma on tuonut opettajille enemmän työtä, esimerkiksi arvioinnin lisääntyessä. Monet mainitsivat, että yksiopettajaisessa koulussa uutta perusopetuksen opetussuunnitelmaa ei ole mahdollista toteuttaa täysin. Kaksi opettajista koki erityisesti stressiä isojen kokonaisuuksien hallinnasta.

Yksiopettajaisessa koulussa opettajat kokevat sairastumisen hyvin stressaavana ja yksi opettajista mainitsi takaraivossa olevasta paineesta, että pitäisi olla koko ajan terve. Opettajat työskentelevät monesti sairaana töissä, sillä sijaista on hankala saada ja jos sijainen saadaan, täytyy sijaiselle tehdä ohjeet kaikille vuosiluokille erikseen jokaiselle oppitunnille. Tällöin opettajat voivat kokea, että he pääsevät helpommalla olemalla sairaana töissä. Yksiopettajaisessa koulussa työskennellään usein koulunkäynninohjaajan kanssa pääosin kahdestaan. Tällöin ongelmat työparin kanssa heijastavat heti työhön ja arki voi olla hyvin

hankalaa. Yksi opettajista kertoi koulunkäynninohjaajan olevan paljon nuorempi häntä itseään ja koulutustakaan ei työparilta löydy. Tällöin asiat voidaan ymmärtää toisinaan eri tavoin, sillä elämäkokemus ja näkemykset ovat erilaiset. Myös ongelmat koulun ja kodin välillä tai koulun ja kyläyhteisön välillä voivat heijastaa opettajan työhyvinvointiin.

Työhyvinvointia tukevat tekijät yksiopettajaisessa koulussa

Opettajan työhyvinvointia tukevat tekijät ovat usein vastakohtia heikentäville tekijöille. Opettajien työhyvinvointia tukee, jos kodin ja koulun välit ovat hyvät. Opettajan omilla ominaisuuksilla on myös vaikutusta, sillä yksiopettajaisen koulun opettaja tarvitsee hyvää paineensietokykyä, organisointikykyä sekä omien voimavarojen tunnistamista. Yhden opettajan koulussa opettajalla on erilainen vapaus, kuin isomman koulun opettajalla. Työ on hyvin itsenäistä ja opettajalla on vapaus soveltaa aikataulua, paikkaa sekä työtä omannäköiseksi. Yksi opettajasta kertoi heidän koulussaan päivän rytmin olevan luonnollinen, eikä koulussa toimi välituntikellot. Opettajat mainitsivat työhyvinvointia tukevan sen, että kollegat eivät ole arvostelemassa vieressä. Yksiopettajaisessa koulussa tärkeä on pitää yksin työskentelystä.

Pienessä koulussa oppilaita on vähän, joka antaa opettajalle enemmän vapauksia. Myös lakkautus voi tukea opettajien työhyvinvointia, sillä omaa työtään voidaan ajatella projektiluontoisena tai lakkautus voi olla jopa parempi vaihtoehto opettajan työhyvinvoinnin kannalta. Kyläyhteisö vaikutti positiivisesti tai neutraalisti jokaisen tutkimukseen osallistuneen opettajan työhyvinvointiin. Kyläyhteisön tuella nähtiin olevan merkitystä ja kyläyhdistykset koettiin koulujen elinehtoina. Opettajat kokivat saavansa arvostusta vanhemmilta, kyläyhteisöltä, esimieheltä, lähikoulujen kollegoilta ja oppilailta. Kun yksiopettajaisen koulun opettajat saavat palautetta, kohdistuu se aina koulun opettajaan eli yhteen ihmiseen.

Opettajien työhyvinvointia voidaan edistää myös itse. Opettajista kaikki mainitsivat vapaa-ajan liikunnan ja urheilun edistävän heidän työhyvinvointiaan. Toiset opettajista pyrkivät keskustelemaan työparin kanssa kaikista asioista, joka osaltaan auttoi työhyvinvoinnin tukemisessa. Lisäksi opettajat mainitsivat työhyvinvointia tukevan se, jos työ ja vapaa-aika osataan pitää erillään toisista. Myös työparilla on suuri merkitys opettajien kokemassa työhyvinvoinnissa. Työparin kanssa tulee olla yhteiset tavoitteet, päämäärät ja toimintatavat, jotta syntyy tunne siitä, että toimitaan tiimissä ja yhteisen päämäärän eteen. Tällöin työpari voi olla valtava voimavara opettajan työhyvinvoinnille. Jos opettaja kokee saavansa

esimieheltä riittävästi tukea, voi esimies toimia voimavarana. Tällöin esimiehen tulee osata luottaa opettajaan, sekä kysellä ja kuunnella opettajan mielteitä tarvittaessa. Yksi opettaja kertoi, että hänellä oli suuremmat vapaudet lipsua joistain asioista, jos oli tarvetta ja tämän hän koki työhyvinvointia lisäävänä tekijänä.

Yksi opettajista kertoi olevansa innostunut uudesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta, joka oli hänelle itselleen työhyvinvointia lisäävä tekijä. Kaikki opettajat sanoivat vanhempien olleen voimavara yksiopettajaisessa koulussa. Myös työympäristö oli lähes kaikille opettajille voimavara. Toiset opettajat kokivat saavansa kunnalta ja sivistysjohdolta tukea, jolloin opettajien työskentely oli helpompaa. Yksi opettajista mainitsi työn olevan hyvin erilaista aiempaan verrattuna, mutta tämäkin oli positiivinen tekijä.

Työyhteisön pienuuden vaikutukset opettajien työhyvinvointiin

Yksiopettajaisessa koulussa työyhteisö on pieni, joka luo omia vaikutuksia opettajien työhyvinvointiin. Yhden opettajan koulussa työparin merkitys on suurempi kuin isommassa koulussa. Toisaalta yksiopettajaisessa koulussa itsenäisen työn luonne ja työn luominen omannäköiseksi vaikuttavat opettajien työhyvinvointiin positiivisesti. Yksiopettajaisessa koulussa opettajien sairastaminen oli mielestäni huolestuttavaa, sillä se kuormitti monia tutkimuksen opettajia. Yksiopettajaisessa koulussa opettajilla voi tulla tilanteita eteen hyvinkin nopeasti, jolloin päätökset on tehtävä yksinään. Jos opettajilla ei ole lähikoulussa kollegoita, jolle voisi asioita purkaa, voi opettajan työ tuntua todella yksinäiseltä. Tämä voi johtaa siihen, että opettajat tuntevat olonsa vierailijoiksi työhyvinvoinnin edistämisen päivissä. Yksiopettajaisissa kouluissa vastuuta ei voida jakaa useammalle opettajalle, vaan vastuu jää koulun ainoalle opettajalle. Opettajat joutuvat hoitamaan välituntivalvonnat yksinään, sillä he ovat koulun ainoita opettajia. Toisaalta voidaan miettiä, pystyykö yhden opettajan koulussa opettaja kehittymään samalla tavalla, kuin tiimissä työskennellessä.

Johtopäätökset

Yksiopettajaisen koulun opettajat pitävät työhyvinvointia pääosin hyvänä, eikä uupumusta havaittu kuin yhdellä opettajalla. Työhyvinvointiin liittyy niin kuormittavia kuin tukevia tekijöitä. Yksiopettajaisen koulun opettajat kokevat työhyvinvoinnin kuormittavina tekijöinä yhdysluokan, ylemmältä taholta määrätyt asiat, koulun lakkautuksen, työympäristöön liittyvät asiat, kollegoiden puutteen, opetussuunnitelman, ongelmat koulunkäynninohjaajan kanssa sekä oman sairastumisen.

Työhyvinvoinnin voimavaroiksi tutkimuksessa opettajat kertoivat olevan työn vapaus, pieni määrä oppilaita, koulun lakkautus, kyläyhteisöltä tuleva tuki, työhyvinvoinnin edistäminen, työparin eli koulunkäynnin ohjaajan merkitys, opettajaan kohdistuva arvostus ja palaute, esimiehen tuki, vaihtelu aiempaan työhön sekä työympäristö. Tutkimuksen tuloksista huomattiin, että monet opettajia kuormittavista tekijöistä oli myös opettajien työhyvinvointia tukeva tekijä. Opettajien työhyvinvointia saattoi toiset tekijät tukea, mutta samaan aikaan myös kuormittaa.

Työyhteisön pienuudella oli myös vaikutuksia opettajien työhyvinvointiin. Tutkimuksessa huomattiin, että työparin kanssa pitää tulla hyvin toimeen, jotta työparin merkitys koetaan työhyvinvointia tukevana tekijänä. Yksiopettajaisen koulun opettajat kokevat työn hyvin itsenäisenä ja vapaana, joka voi olla opettajalle joko tukeva tai kuormittava tekijä. Opettajia kuormittaa pienessä työyhteisössä oma sairastaminen, päätösten tekeminen, tukiverkoston puuttuminen, välituntivalvonnat ja vastuu. Kuitenkin työn vapaus on niin suuri työhyvinvointia tukeva tekijä, että opettajat kokevat työtyytyväisyyttä yksiopettajaisessa koulussa.

Tutkimustulosten perusteella voidaan kuitenkin olettaa, että koulun muuttaminen yhdeksi tai kahdeksi vuodeksi voisi toimia ennen koulun lakkautusta, mutta pitkällä aikavälillä se voi muuttua kuormittavaksi. Toki poikkeuksia varmasti löytyy ja jossain tapauksissa yksiopettajainen koulu on ainut vaihtoehto.

6. Pohdinta

Koin pro gradu -tutkielman tekemisen antoisana kokemuksena. Aiheen valinta tapahtui jo ennen kandidaatintutkielman tekemistä, jonka jälkeen oli luonnollista jatkaa pro gradu -tutkielmaan samalla aiheella. Koska kandidaatintutkielmassa pääsin toteuttamaan pilottikyselyn yhdelle yksiopettajaisen koulun opettajalle, pääsin tammikuussa 2019 aloittamaan tämän tutkielman aineiston keräämisen. Aineisto oli lopullisesti kasassa maaliskuussa 2019. Aineiston analysoiminen tapahtui heti aineiston keräämisen jälkeen. Tutkielman varsinainen toteutus tapahtui huhti- toukokuun aikana. Yksin kirjoittaessa aikataulun ja paikan voi valita itse, joten työskentely yksin sujui jouhevasti ja lopulta hyvin nopeasti.

Aineiston kerääminen tapahtui haastattelemalla opettajia. Koska Opetushallitus ei kerää tarkkaa tietoa siitä, montako yksiopettajaisista koulua on Suomessa tällä hetkellä, jouduin etsimään tiedon selaamalla jokaisen suomen kunnan ja kaupungin sivut. Yksiopettajaisia kouluja on lakkautettu monia viimeisen kymmenen vuoden aikana. Lähetin sähköpostia monelle opettajalle, jotka olivat ennen työskennelleet yksiopettajaisessa koulussa, mutta vastauksia en monelta saanut. Tällä hetkellä toukokuussa 2019 yksiopettajaisia kouluja on suomessa 5 kappaletta ja tämän tiedon olen itse kerännyt. Sain siis mukaan kaikki opettajat, jotka työskentelevät yksiopettajaisessa koulussa. Tavoitteenani oli saada mukaan 6 opettajaa ja lopulta sain 7 haastattelua. Mukaan saadut opettajat levittyivät ympäri suomen, joten lähes kaikki haastattelut olivat ajankäytöllisistä syistä pakko toteuttaa videopuheluiden avulla.

Koen suoriutuneeni tutkimuksen tekemisestä hyvin. Kuten luvussa 4.6 olen viitannut tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistukseen hyvästä tieteellisestä käytännöstä, olen pyrkinyt noudattamaan näitä ohjeita koko tutkimuksen teon ajan. Aineiston käsittelyssä sekä sen säilyttämisessä on käytetty erityistä tarkkuutta. Analysoitaessa aineistoa olen ottanut huomioon jokaisen opettajan vastaukset, enkä ole jättänyt mitään pois. Ainoastaan pois on jätetty kohdat, joissa voisi käydä ilmi tutkimukseen osallistuneiden opettajien tietoja tai henkilöllisyyttä. Olen myös pyrkinyt merkitsemään viitaukset omaan tutkielmaan tarkasti.

Sain tutkimukseen seitsemän opettajaa, joista kuusi oli naisopettajia. Tämän vuoksi tuloksia on hankala verratta sukupuolittain, mutta se ei ole tämän tutkimuksen kannalta oleellista. Tutkimuksen tuloksia analysoitaessa huomasi erityisesti otannan pienuuden. Jos mukaan olisi saanut enemmän tutkittavia, olisi tutkimustuloksetkin voineet olla erilaisia. On kuitenkin muistettava, että yksiopettajaiset koulut ovat Suomessa hyvin harvinaisia, joten opettajien

mukaan saaminen oli jo nyt hankalaa. Yksiopettajaisen koulun opettajilla toistui tietyt vastaukset ja samoja piirteitä löytyi jokaisen tutkittavan haastatteluista. Ihmiset ovat kuitenkin erilaisia persoonia, jolloin samat asiat voidaan kokea hyvin eri tavoin.

Tutkielman tekemisessä huomasin, kuinka eri tavoin opettajat kokevat oman työhyvinvointinsa. Opettajan henkilökohtaisen elämäntilanne, vaikuttaa hyvin paljon opettajan työhyvinvointiin. Jos yksiopettajaiset koulut yleistyisivät suomessa, tulisi mielestäni kiinnittää huomioita sijaisten saamiseen. Tällä hetkellä moni yksiopettajaisen koulun opettaja kuormittuu pelkästään ajatuksesta sairastumisesta, joka on minun mielestäni hyvin huolestuttavaa. Jokaisen opettajan tulisi voida sairastaa rauhassa, jotta töissä pystytään toimimaan täydellä teholla.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena, joka oli mielestäni tutkimukseen ainut oikea ratkaisu. Tutkimuksessa tutkittiin opettajien henkilökohtaisia näkemyksiä omasta työhyvinvoinnista ja sen määrittelemisen koetaan yleensä hankalana. Työhyvinvoinnin erilaisiin tutkimuksiin perehtyessäni huomasin työyhteisön olevan todella merkittävä tekijä työhyvinvoinnissa. Minusta oli mielenkiintoista lähteä tutkimaan yksiopettajaisen koulun opettajia, ja sitä kuinka he kokevat työyhteisön merkityksen.

Pääsin kokeilemaan sisällönanalyysia jo omassa kandidaatintutkielmassa, vaikka aineistona olikin vain yksi teemahaastattelu. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi toimi mielestäni hyvin ja koin sen käyttämisen helpoksi. Mielestäni haastavin vaihe oli haastatteluja pelkistäminen, eli ensimmäinen vaihe. Tämä vaihe kesti myös pisimpään. Koin kuitenkin aineiston analysoinnin helpoksi siinä mielessä, että sain tukea tarvittaessa ja pystyn käyttämään analyysin tuloksia omassa gradussani tällaisenaan.

Lähtiessäni tutkimaan yksiopettajaisia kouluja oli osattava suhtautua tutkittavaa asiaan neutraalisti. Omat aiemmat kokemukset, ennakkoluulot tai ennakkotiedot eivät saisi tutkijan tulkintoihin tai tutkimuksen tuloksiin. Minulla itselläni on kokemusta kyläkouluista oppilaan näkökulmasta, sillä olen käynyt alakouluni pienessä 30 oppilaan kyläkoulussa. Pidän tutkimusta todella opettavana kokemuksena ja minulla on tällä hetkellä paljon enemmän tietoa kyläkouluista, kuin ennen tutkimuksen tekemistä. Lisäksi yksiopettajaisiin kouluihin keskittyviä tutkimuksia ei ole lainkaan, joten minusta oli mielenkiintoista saada tutustua seitsemään opettajaan, jotka työskentelevät tai ovat aiemmin työskennelleet yksiopettajaisissa kouluissa. Koen tutkimustulosten antaneen lisätietoa kyläkouluopettajien työhyvinvoinnista niin kyläkoulututkimukselle kuin kasvatustieteelliselle tutkimukselle. Tutkimustulokset ovat

mielestäni lähes samassa linjassa, kuin aiemmat tutkimukset kyläkouluopettajien työhyvinvoinnista tai työtyytyväisyydestä. Tämä osoittaa sen, että tutkimukset saavat toisistaan vahvistusta.

Kyläkoulututkimuksia on tehty Suomessa jonkun verran. Kilpeläinen (2010b) on tutkinut kyläkouluopettajien työtyytyväisyyttä. Kilpeläisen tutkimuksessa kyläkouluopettajien työhyvinvointia tukevia tekijöitä oli työn vapaus ja joustavuus. Huomasin omassa tutkimuksessani, että myös yksiopettajaisen koulun opettajat kokivat työn vapauden ja joustavuuden olevan työhyvinvoinnin kannalta merkittävimpiä tukevia tekijöitä.

Opettajien työhyvinvoinnin kokeminen on tärkeä tutkimusalue. Jatkotutkimusaihe, joka nousi tästä tutkimuksesta, voisi olla koulujen koon vaikutukset opettajan työhyvinvointiin. Toisaalta voitaisiin tutkia myös, työyhteisön kokojen vaikutuksia opettajien työhyvinvointiin. Tutkimuksia tarvitaan erikokoisista yksiköistä ja eri ikäisiltä opettajilta. Myös oppilaiden näkemyksiä voisi tutkia yksiopettajaisista kouluista. Tutkimus voisi keskittyä oppilaisiin, joilla on kokemusta yksiopettajaisista kouluista, mutta myös isommasta koulusta. Kirjoitin teoriaosuuteen Eskolan kyläkoulukokeilusta, joka voisi toimia hyvänä tutkimuskohteena, sillä koulukokeilu on Suomessa ainutlaatuista ja sellaista ei ole aiemmin nähty.

Lähteet

- Aaltio I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan (ss. 153–166.) Helsinki: JTO.
- Aho, I. (2011). Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes print.
- Ahonen, J. (2001). Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (Toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. (ss. 113–160.) Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahvenniemi, R. & Peisterä, L. (2014). Kyläkouluopettajien työtyytyväisyydestä. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettajan koulutus. Pro gradu -tutkielma.
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. (2014a). School Closures in Rural Finnish Communities. Journal of research in rural education, 29(1), (ss. 1–17.) Viitattu 11.4.2019: <https://jrre.vhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/03/29-1.pdf>
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. (2014b). Sosiaalinen oppiminen välituntipihoilla kaupunkikoulun ja kyläkoulun oppilaiden kertomana. (ss. 242–256.) Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 45(3).
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. (2009). Kyläkouluverkko tuhoutumassa – koulujen lakkauttaminen jatkuu kiivaana. (ss. 54–64.) Kasvatus & Aika, 3(4).
- Bakker, A.B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. (ss. 309-328.) Journal on Managerial Psychology, 22.
- Black, S. (2004). Stroking Stressed-Out Teachers. (ss. 28-32.) Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review 69 (5).
- Blomberg, S. (2008). Noviisi opettajana peruskoulussa - Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Chaplain, R. (1995). Stress and Job Satisfaction: a study of English primary school teachers. (ss. 473 – 489.) University of Cambridge Educational Psychology 15 (4).
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin N. K. (1989), the Research act: a Theoretical introduction to sociological methods. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall cop. 1989.

- Dinham, S. & Scott, C. (1998). Athree domain model of teacher and school executive career satisfaction. (ss. 362-378.) Journal of Educational Administration, 36.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Eskola, K. (2007). Iän merkitys hoitajien, opettajien ja palomiesten työssä. Teoksessa K. Kauppinen & J. Evans (toim.) Monikko – tasa-arvo monimuotoisissa työyhteisöissä. (ss. 57–71.) Helsinki: Euroopan sosiaalirahasto.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gkolia, A., Belias, D. & Koustelios, A. (2014). Teacher's Job Satisfaction and Selfefficacy: a review. (ss. 321–342.) European Scientific Journal vol.10, No.22.
- Haberman, M. (2005). Teacher Burnout in Black and White. (ss. 153-175.) New Educator 1 (3).
- Hakanen, J. (2005). Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. (2009). Työn imua, tuottavuutta ja kukoistavia työpaikkoja? - Kohti laadukasta työelämää. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Heikkinen, H. & Syrjälä, L. (2007). Tutkimuksen arviointi. Teoksessa Heikkinen, H. Rovio, E. & Syrjälä, L. (Toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. (ss. 144-162.) Vantaa: Dark Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi
- Holappa, Arja-Sisko (2014). Pienten koulujen ja yhdysluokkaopetuksen kehittäminen osana opetussuunnitelmauudistusta. (ss. 274–279.) Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 45, 2014: 3.
- Husman, P. (2010). Työkykyä ylläpitävä ja edistävä toiminta. Teoksessa Työterveyslaitos. Työ ja terveys Suomessa 2009. (ss. 162– 169.) Helsinki: Työterveyslaitos.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksenakasvatustieteissä. (ss.162-173.) Kasvatus, 37(2).
- Hämäläinen, P. (2001). Jaksamisesta innostumiseen - työssä ja elämässä. Helsinki: Tammi.

- Hämäläinen, K. & Sava, I. (1989). Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Ilmarinen, J., Gould, R., Järvikoski, A. & Järvisalo, J. (2006). Työkyvyn moninaisuus. Teoksessa Gould, R., Ilmarinen, J., Järvisalo, J. & Koskinen, S. (Toim.) Työkyvyn ulottuvuudet. Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia. (ss. 17-34.) Helsinki: Hakapaino.
- Kaivola, T. (2003). Työpaikan ihmissuhteet. Helsinki: Kirjapaino Oy.
- Kalaoja, E. (1990). Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus III. Pienten koulujen ja niiden opetuksen evaluointia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 63/1990.
- Kalaoja, E. (1991). Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa 6. Opettajankoulutuksen kehittäminen maaseudun näkökulmasta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 76.
- Kalaoja, E. (2010a). Mitä yhdysluokkaopetuksella tarkoitetaan? Teoksessa Korpinen, E. (Toim.) Eläköön kyläkoulu! (ss. 102-104.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kalaoja, E. & Pietarinen, J. (2002). Characteristics of Finnish small rural schools What can we learn from learning and instruction by researching small rural schools? Teoksessa E. Kalaoja (toim.) Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja A: Tutkimuksia 21.
- Kallio, M. (2014). Pien- ja kyläkoulu oman alueensa keskuksena: kahden koulun yhdistämisen haasteet ja tulevaisuuden mahdollisuudet. (ss. 292–297.) Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 45 (2014): 3.
- Karlberg-Granlund, G. (2009). Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogik, kultur och struktur. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Karlberg-Granlund, G. (2010). Pienyyden suurus- myytti vai totuus? Teoksessa Korpinen, E. (Toim.) Eläköön kyläkoulu! (ss. 49-62.) Jyväskylä: PS-kustannus
- Kauko-Valli, S. & Koironen, M. 2010. Työnilo ja henkinen hyvinvointi. Teoksessa Suutarinen, M. & Vesterinen, P. (Toim.) Työhyvinvoinnin johtaminen. (ss. 100–110.) Helsinki: Otava.
- Kilpeläinen, R. (2010a). Kyläkoulun laatu opettajien arvioimana. Teoksessa Korpinen, E. (Toim.) Eläköön kyläkoulu! (ss. 76-83.) Jyväskylä: PS-kustannus
- Kilpeläinen, R. (2010b). Kyläkoulut Suomessa -maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvu ympäristöinä. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kinnunen, U. (1993). Stressi ja sen hallinta. Teoksessa K-L. Kuusinen (Toim.) Terveyspsykologia. (ss. 64-81.) Helsinki: WSOY.

- Kinnunen, U. (1994). Työn henkiset ja sosiaaliset vaatimukset ja ikääntyvän työntekijän hyvinvointi. Teoksessa Rautoja, S. (Toim.) Ikääntyminen ja työ. (ss.221-231.) Helsinki: WSOY
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (Toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen 61 teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (ss. 74–88.) (4. uud p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokeilun paikka. (2018). Lähikouluja etäyhteistyöllä. Eskolan kylä & Lapinjärven kunta. Viitattu 11.4.2019. <https://www.kokeilunpaikka.fi/fi/experiment/21/>
- Konu, A. (2003). Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Väitöskirja. (ss. 43-59.) Tampere: Tampereen yliopisto.
- Korkeakoski, E. (2001a). Arvioinnin toteutus. Teoksessa Korkeakoski, E., Hannén, K., Lamminranta, T., Niemi, E., Pernu, M.L. & Uurto, J. (Toim.) Opetuksen laatu perusopetuksen 1.6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. (ss. 49-61.) Helsinki: Opetushallitus.
- Korkeakoski, E. (2001b). Opettajat opetuksen laadun rakentajina. Teoksessa Korkeakoski, E., Hannén, K., Lamminranta, T., Niemi, E., Pernu, M.L. & Uurto, J. (Toim.) Opetuksen laatu perusopetuksen 1.6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. (ss. 147-190.) Helsinki: Opetushallitus.
- Korpinen, E. (2010a). Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehittymisympäristönä. Teoksessa Korpinen, E. (Toim.) Eläköön kyläkoulu! (ss. 84-100.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korpinen, E. (2010b). Kyläkoulu yhteiskunnan rakennemuutoksessa. Teoksessa Korpinen, E. (Toim.) Eläköön kyläkoulu! (ss. 14-28.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korpinen, E. (2010c). Vanhemmat kyläkoulun voimavarana. Teoksessa Korpinen, E. (Toim.) Eläköön kyläkoulu! (ss. 182-200.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuikka, M. T. (1996). Piirteitä suomalaisen kyläkoulun historiasta. Teoksessa: Korpinen, E. (toim.). Kyläkoulu. Nyt! Journal of Teacher Researcher, 2. (ss. 6–8.) Jyväskylä: Tuope.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). InterViews : Learning the craft of qualitative research interviewing (2nd ed ed.). Los Angeles: Sage.
- Kvalsund, R. (2004). Schools as environments for social learning – shaping mechanisms? Comparisons of smaller and larger rural schools in Norway. (ss. 347–371.) Scandinavian Journal of Educational Research, 48(4).
- Laaksola, H. (2007). Oppilaiden väkivalta raaistunut. Opettaja-lehti. 47, 20.

- Laukkanen, R. Muhonen, L. Ruuhijärvi, P. Similä, K. & Toivonen, E. (1986). Pieni koulu: kunnallisen koulutoimen kehitys: opetus pienissä kouluissa. (2. uud. painos.) Vantaa: Kunnallispaino.
- Lehtonen, M. (2014). Maa-ilma. Materialistisen kulttuuriteorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Lichtman, M. (2013). Qualitative research in education: A user's guide (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lindblom-Ylänne, S., Paavilainen, E., Pehkonen, L. & Ronkainen, S. (2011). Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.
- Lindström, K., Elo, A-L., Hopsu, L., Kandolin, I., Ketola, R., Lehtelä, J., Leppänen, A., Mukala, K., Rasa, P-L, & Sallinen, M. (2005). Työkuormituksen arviointimenetelmä. TIKKA. Työterveyslaitos.
- Manka, M-L. (2007). Työrauhan julistus – Miten olla ihmisiksi alaisena ja esimiehenä. Helsinki: Kirjapaja.
- Manka, M-L. (2008). Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen. Helsinki: Talentum.
- Manka, M. & Manka, M. (2016). Työhyvinvointi. Helsinki: Talentum.
- Manka, M., Kaikkonen, M-L. & Nuutinen, S. (2007). Hyvinvointia työyhteisöön, Eväitä kehittämistyön avuksi. Tampere: Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos. Tampereen yliopisto & Euroopan Sosiaalirahasto.
- Marjala P. (2009). Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseine. Narratiivinen arviointitutkimus. Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Martimo, K-P. (2003). Psykososiaaliset tekijät työssä. Teoksessa Antti-Poika, M., Martimo, K-P. & Husman, K. (Toim.) Työterveyshuolto. (ss. 83-91.) Helsinki: Duodecim.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. Teoksessa Husén,T. & Neville, T. (Toim.) The international encyclopedia of education⁸. London: Pergamon.
- Matikainen, E. (1998). Työkykyä ylläpitävän toiminnan organisointi ja periaatteet. Teoksessa Aro, T. & Matikainen, E. (Toim.) Työkyky hallintaan – suunnitelmat käytännön toiminnaksi. (ss. 26-32.) Helsinki: Työterveyslaitos.
- Metsämuuronen, J., Virtanen, J., Rantala, T., Remes, L., Sandelin-Benkö, S., Luoma, P., Karjalainen, T. & Reinikainen, K. (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp
- Metsämuuronen, J., Luoma, P., Karjalainen, T. P., Reinikainen, K., Virtanen, J., Rantala, T., . . . Sandelin-Benkö, S. (2011). Laadullisen tutkimuksen käsikirja (1. uudistettu laitos, e-kirja 1. p.). Helsinki: Methelp.

- Montgomery, C. & Rupp, A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. (ss. 458–486.) Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 28(3).
- Mulford, B. (2003). Leadership in Education: Losing Sight of our Interests. Teoksessa N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (toim.) Effective Educational Leadership. (ss. 3–13.) London: The Open University.
- Onnismaa, J. (2010). Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 1.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Next Print Oy.
- Otala, L. & Ahonen, G. (2003). Työhyvinvointi tuloksen tekijänä. Helsinki: WSOY.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström K. 2007. Opettajien työssä jatkaminen ja jaksaminen. QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Peltonen, T. (1996). Kyläkoulumme nyt. Teoksessa Korpinen, E. (Toim.) Kyläkoulu. Nyt! Journal of Teacher Researcher2. (ss. 25-28.) Jyväskylä: TUOPE.
- Peltonen, Taina. (2002). Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun. Oulu: Oulu University press.
- Peltonen, Taina. (2010). Kyläkoulut- avuksi vai harmiksi kunnille? Teoksessa Korpinen, E. (Toim.) Eläköön kyläkoulu! (ss. 29–48.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pirhonen, S. (1993). Koulu kyläyhteisössä. Maaseudun palveluprojekti. Valtion painatuskeskus: Helsinki.
- Purokuru, V. (1997). Aktiivinen kyläkoulu. Pienen koulun selviytymisstrategioita. Helsinki: Maaseutupolitiikan yhteistyöryhmän julkaisuja 7.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (Toim.), Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. (ss. 47–57.) Helsinki: JTO.
- Rauramo, P. (2008). Työhyvinvoinnin portaat. Helsinki: Edita.
- Richards, K. A. R. Hemphill, M. A. & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 24(7). (ss. 768-787.) doi:10.1080/13540602.2018.1476337
- Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Teoksessa A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 23.4.2019.
[Http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/)

- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing - Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? (ss. 8–17.) *Educational & Child Psychology* Vol. 29 No. 4
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. ja Tiittula, L. (Toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus.* (ss. 26-55.) Tampere: Vastapaino.
- Räisänen, T. (1996). Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 31. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 23.4.2019 [Http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/)
- Sahala, V. (2016). Luokanopettajien kokema työhyvinvointi erikokoisissa kouluyhteisöissä. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.*
- Sairanen, M. (2001). Kyläkouluopettajien ammatillinen itsetunto ja kokemuksi työympäristöstään. *Tutkiva opettaja. Journal of Teacher researcher* 3. Jyväskylä: TUOP
- Salminen, J. & Heiskanen, P. (2011). *Taltuta kiire. Viisi askelta tehokkaaseen ajankäyttöön.* Helsinki: Talentum.
- Salo, R. (2014). Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. *Akateeminen väitöskirja.* Oulu: Oulun yliopisto.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva S. (2001). *Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta.* Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.
- Seinä, S. (2009). Stressistä työhyvinvointiin. Teoksessa Helander, J. (Toim.) *Ammatillisen opettajan käsikirja.* (ss. 125-150.) Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes and consequences.* Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suomen tilastokeskus. (2019). Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2017. Suomen tilastokeskus. Viitattu 11.4.2019 https://www.stat.fi/til/kjarj/2018/kjarj_2018_2019-02-12_tie_001_fi.html
- Säntti, J. (2008). Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. (ss. 7-22.) *Kasvatus & Aika* 2 (1) 2008.

- Syrjäläinen, E. (2002). Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen julkaisuja.
- Syväoja, H. (2000). Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866-1977. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tantarimäki, S. (2011). Mitä lakkautuksista opimme? Kyläkoulun lakkauttamisen perusteet, prosessi, säästöt ja vaikutukset viimeaikaisessa keskustelussa. Turku: Turun yliopisto.
- TENK. (2009). Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 15.4.2019
<https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>
- TENK. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 19.4.2019
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2012). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Työterveyslaitos. (2011). Työhyvinvointi on yhteinen asia. Työterveyslaitoksen www-sivut. Viitattu 15.4.2019
<https://www.ttl.fi/perehdytys-tyohyvinvointiin-tyoterveyteen-ja-tyoturvallisuuteen/tyohyvinvointi-yhteinen-asia/>
- Vesterinen, P. (2006). ”Aamulla, kun herää, sinulla on hyvä mieli lähteä töihin – ja se jatkuu koko päivän.” Teoksessa Vesterinen, P. (Toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. (ss. 29–48.) Helsinki: WSOYpro.
- Virolainen, H. (2012). Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Helsinki: Books on Demand.
- Weare K. (2004). Developing the emotionally literate school. London: Sage.
- Weinberg, R. S. & Gould D. (2003). Foundations of sport and exercise psychology. Third Edition. Human Kinetics.

Liite 1

HAASTATTELUKYSYMYKSET, TÄLLÄ HETKELLÄ TYÖSKENTELEVÄT.

Haastattelu nauhoitetaan. Tutkimuksessa säilytetään anonymiteetti.

Taustakysymykset:

1. Kerro, miksi olet hakeutunut tälle alalle?
2. Mitä luokka-asteita opetat tällä hetkellä?
3. Kuinka kauan olet työskennellyt tällä alalla? Kuinka monta vuotta näistä olet työskennellyt yksiopettajaisessa koulussa?
4. Millainen on tämän hetkinen työympäristö?
5. Ketä muita aikuisia kuuluu työtiimiisi? Ovatko kaikki nämä aikuiset päivittäin koululla?

Työhyvinvointia kuormittavat tekijät

6. Millaisena koet opettajan työn vaatimukset? Mitä nämä vaatimukset ovat konkreettisesti?
7. Kuvaile niitä asioita, jotka kuormittavat työhyvinvointiasi yhden opettajan koulussa?
8. Kuinka koet opettajan työn yksiopettajaisessa koulussa? Eroaako se mielestäsi jotenkin isomman koulun opettajan työstä?
9. Kuinka paljon koet kiirettä tai stressiä työssäsi yksiopettajaisessa koulussa? Mitkä tekijät voivat aiheuttaa kiirettä ja stressiä?
10. Koetko yksiopettajaisessa koulussa olevan tekijöitä, jotka saattavat heikentää työhyvinvointia?
11. Koetko, että yksiopettajaisessa koulussa kollegoiden puute vaikuttaa työhyvinvointiin? Onko sinulla lähikoulussa kollegoita, joilta saat ammatillista vertaistukea?
12. Onko koulunne lakkautusuhan alla? Vaikuttaako se työhösi, suhtautumiseen tai työhyvinvointiisi?
13. Oletko havainnut työssäsi fyysisiä kuormitustekijöitä, joilla voisi olla vaikutusta työhyvinvointiisi?
14. Asettaako työympäristö työhyvinvoinnillesi kuormittavuustekijöitä?

Työhyvinvointia tukevat tekijät

15. Onko mielestäsi kyläyhteisöllä merkitystä kouluun ja sen toimintaan?
16. Pidätkö jotenkin huolta työhyvinvoinnistasi? Mitkä asiat mielestäsi tukevat työhyvinvointiasi?
17. Kuinka suuri merkitys on mielestäsi työkavereilla työhyvinvoinnissasi?
18. Koetko saavasi arvostusta työstäsi opettajana pienessä koulussa?

19. Kerro, kuinka suuri merkitys esimiehellä on työhyvinvoinnissasi? Saatko häneltä tukea riittävästi?
20. Kuinka tyytyväinen olet omaan työhösi yksiopettajaisessa koulussa?
21. Kuinka erityisopetus järjestetään koulussanne?
22. Kuinka koulunne hallinnolliset tehtävät sekä johtaminen hoituvat?
23. Onko vielä muilla tekijöillä vaikutusta työhyvinvoinnin kokemiseen?
24. Koetko uupumusta työssäsi tällä hetkellä? Oletko kokenut uupumusta tai masennusta koko työurasi aikana?
25. Millainen merkitys vanhemmilla on työhyvinvointiin? Ovatko he enemmän kuormitustekijä vai voimavara?
26. Koetko sairastumisesta syyllisyyttä? Onko tällä asialla vaikutusta työhyvinvointiin.

Liite 2

HAASTATTELUKYSYMYKSET, AIEMMIN TYÖSKENNELLEET

Haastattelu nauhoitetaan. Tutkimuksessa säilytetään anonymiteetti.

Taustakysymykset:

1. Kerro, miksi olet hakeutunut tälle alalle?
2. Mitä luokka-asteita opetit työskennellessäsi yksiopettajaisessa koulussa?
3. Kuinka kauan olet työskennellyt tällä alalla? Kuinka monta vuotta näistä olet työskennellyt yksiopettajaisessa koulussa?
4. Millainen oli työympäristö yksiopettajaisessa koulussa?
5. Ketä muita aikuisia kuului työtiimiisi? Olivatko kaikki nämä aikuiset päivittäin koululla?

Työhyvinvointia kuormittavat tekijät

6. Millaisena koet opettajan työn vaatimukset? Mitä nämä vaatimukset ovat konkreettisesti?
7. Kuvaile niitä asioita, jotka kuormittivat työhyvinvointiasi yhden opettajan koulussa? Kuormittavatko erilaiset tekijät nykypäivänä?
8. Kuinka koet opettajan työn yksiopettajaisessa koulussa? Eroaako se mielestäsi jotenkin isomman koulun opettajan työstä?
9. Kuinka paljon koit kiirettä tai stressiä työssäsi yksiopettajaisessa koulussa? Mitkä tekijät voivat aiheuttaa kiirettä ja stressiä?
10. Koetko yksiopettajaisessa koulussa olevan tekijöitä, jotka saattavat heikentää työhyvinvointia?
11. Koetko, että yksiopettajaisessa koulussa kollegoiden puute vaikuttaa työhyvinvointiin? Oliko sinulla lähikoulussa kollegoita, joilta saat ammatillista vertaistukea?
12. Oliko koulunne lakkautusuhan alla? Vaikuttiko se työhösi, suhtautumiseen tai työhyvinvointiisi?
13. Havaitsitko työssäsi fyysisiä kuormitustekijöitä, joilla oli vaikutusta työhyvinvointiisi?
14. Asettiko työympäristö työhyvinvoinnillesi kuormittavuustekijöitä?

Työhyvinvointia tukevat tekijät

15. Onko mielestäsi kyläyhteisöllä merkitystä kouluun ja sen toimintaan?
16. Pidätkö jotenkin huolta työhyvinvoinnistasi? Mitkä asiat mielestäsi tukevat työhyvinvointiasi?
17. Kuinka suuri merkitys oli mielestäsi työkavereilla työhyvinvoinnissasi?
18. Koitko saavasi arvostusta työstäsi opettajana pienessä koulussa?

19. Kerro, kuinka suuri merkitys esimiehellä oli työhyvinvoinnissasi? Saitko häneltä tukea riittävästi?
20. Kuinka tyytyväinen olit omaan työhösi yksiopettajaisessa koulussa?
21. Kuinka erityisopetus järjestettiin koulussanne?
22. Kuinka koulunne hallinnolliset tehtävät sekä johtaminen hoituivat?
23. Onko vielä muilla tekijöillä vaikutusta työhyvinvoinnin kokemiseen?
24. Koitko uupumusta työssäsi silloin? Oletko kokenut uupumusta tai masennusta koko työurasi aikana?
25. Millainen merkitys vanhemmilla oli työhyvinvointiisi? Olivatko he enemmän kuormitustekijä vai voimavara?
26. Koitko sairastumisesta syyllisyyttä? Oliko tällä asialla vaikutusta työhyvinvointiisi?